



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİN TÜRKÇEYİ
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERDE
OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Semih Alper DÜNDAR**




**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI**

Hatay-2016

ONAY

Semih Alper DÜNDAR tarafından hazırlanan “**BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERDE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNE ETKİSİ**” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

07.03.2016

Jüri Üyeleri	İmza
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI (Başkan-Tez Danışmanı)	
Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK (Üye)	
Doç. Dr. Duygu UÇGUN (Üye)	

Semih Alper DÜNDAR tarafından hazırlanan “Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Prof. Dr. Ali ACARAVCI

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

“Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasının;

Birinci bölümünde araştırmanın dayandığı gerekçeleri içeren “Problem Durumu”, “Problem Cümlesi”, “Araştırmanın Amacı” ve “Araştırmanın Önemi”nden bahsedilmiştir. İkinci bölümde; okuma, metin kavramı, metin türleri, okuma ve anlama, bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejileri, Avrupa dil gelişim dosyası, yabancı dil eğitimi ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Avrupa ortak başvuru metni ve dil düzeyleri başlıkları ele alınmıştır.

Üçüncü ana başlık olan “Yöntem” bölümünde, “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması”, “Verilerin Analizi” ve “Çalışmanın Uygulama Süreci” anlatılmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünde “Bulgular” ele alınmıştır. Bu bölümde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-test ve son testler değerlendirilip, sayısal veriler tablolar halinde gösterilmiştir.

Çalışmanın beşinci bölümünde, araştırmanın bulgularından hareketle varılan sonuçlar, benzer nitelikte başka çalışmaların sonuçları hâlihazırdaki literatür ile kıyaslanarak tartışılmış, sonraki adımda elde edilen bulgulara dayanarak eğitim öğretim sürecinin temel öğeleri olan öğretim elemanlarına, ders kitabı yazarlarına ve araştırmacılara dönük öneriler dile getirilmiştir.

Araştırmamın her aşamasında tecrübesiyle bana rehberlik eden, desteğini hiç esirgemeyen, iş yoğunluğuna rağmen kıymetli zamanını bana ayıran danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI’ya sonsuz şükranlarımı sunarım. Çalışmamın fikir edinme ve ölçme aracı temin etme aşamasında birikimlerini benimle paylaşan Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ’e, çalışmamın uygulama süreci öncesinde değerli görüşlerine başvurduğum Türkçe eğitimi alan uzmanları Prof. Dr. Eyyup COŞKUN, Doç. Dr. Bilginer ONAN, Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN ve Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki ZORBAZ’a yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırmamın uygulama sürecinde bana yardımcı olan İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi öğretim üyesi Gözde Gizem ESER’e ve yabancı

kaynakların çeviri sürecinde desteğini esirgemeyen Fatih DOĞAN'a teşekkür ederim.

Son olarak çalışmamın her anında maddi-manevi desteğini hissettiğim arkadaşım Bünyamin OĞUZ'a ve anneme şükranlarımı sunarım.

Semih Alper DÜNDAR

**BİLİŞSEL OKUMA STRATEJİLERİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERDE OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

Semih Alper DÜNDAR

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2016

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI

ÖZET

Okuma, ses sembollerini ve dizgelerini tanımlamaktan öte zihinde anlamlandırma ve yorumlama süreçlerini kapsayan bilişsel bir etkinliktir. Günümüzde okuma eğitimi-öğretimi sürecinde bilişsel ve üstbilişsel basamakları içinde barındıran okuma stratejileri kullanılmaktadır. Okuma stratejilerinin amacı öğrencilerin kendi okuma süreçlerini yönetip, metinleri doğru anlamlandırmalarını sağlamaktır.

Bu araştırmanın genel amacı bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Araştırma nicel değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “*B2-C1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi*” (OABT) ve “*Bilişsel Okuma Stratejilerine Uygun Metin İşleme Süreci Etkinlikleri*” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezindeki tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesinde yaz döneminde C1 kurunda eğitim gören 20 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-OABT puanları ile son-OABT puanları arasında ($r= 0,470$, $p <0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin ön-OABT puanlarının son-OABT puanlarına etkisini yok etmek için ön-test ortak değişken olarak kullanılmıştır. Gruplara uygulanan son-test sonucunda kontrol grubunun puanlarının aritmetik ortalaması 30,00 iken deney grubunun puanlarının aritmetik ortalamasının 53,75 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre deney grubu ile kontrol

grubunun son-test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehine 23,75'lik anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Ortak değişkenli varyans analiz (ANCOVA) sonuçları incelendiğinde ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1)}=16,60$, $p<0,05$, $\eta^2=0,494$). Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin son-OABT puan ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son-OABT puanları ortalamaları arasında strateji öğretimi yapılan sınıf lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Çoklu eta kare değerinin 0,494 olması bağımlı değişkendeki değişimin % 49,4'ünün strateji öğretiminden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

ANAHTAR KELİMELER

Türkçe Eğitimi, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Okuma Eğitimi, Bilişsel Okuma Stratejileri, Avrupa Dil Gelişim Dosyası

**THE EFFECTS OF COGNITIVE READING STRATEGIES ON THE
READING
COMPREHENSION IN THE TURKISH FOREIGN LANGUAGE STUDENTS**

Semih Alper DÜNDAR

The Department of Turkish Language Education, Master's Thesis, 2016

Advisor: Asist. Prof. Dr. Ahmet BALCI

ABSTRACT

Reading education is a cognitive activity that contains comprehension and interpretation processes rather than recognizing phonemes and sentences. Nowadays, reading strategies that includes cognitive and metacognitive steps are used in the process of reading education. The aim of reading strategies is to provide students with comprehending texts correctly by organizing their own reading processes.

The main purpose of the research is to determine influences of cognitive reading strategies on reading comprehension skills of students who learns Turkish as foreign language. The research is a quasi-experimental study that contains quantitative evaluation techniques. In the study, “B2-C1 Reading-Comprehension Achievement Test” and patterned texts according cognitive reading strategies are used as data collecting instruments. Population of the research consists of all the students who are on the C1 level and on the fields that Turkish taught as a foreign language. And the paradigm of the research consists of 20 students on C1 level studying in language center, Tophane Department of Istanbul University in summer term.

According to the researches, statistically significant correlation is defined between pre-RCAT (reading comprehension achievement tests) and final RCAT results ($r= 0,470$, $p <0,05$) that are implemented on both experimental and control groups. For this reason, pre-test is used as a covariance in order to avoid the effect of pre-RCAT results on final RCAT results. As a result of final test implemented on groups, it is seen that arithmetic mean of scores belonging to experimental group is 53,75 while arithmetic mean of scores belonging to control group is 30,00.

Accordingly, There is a significant difference between arithmetic mean of the final test scores belonging to experimental and control groups in favor of the latter. It is found that there is an eloquent difference between the average points when the results of covariate analysis of variance (ANCOVA) are studied ($F_{(1)} = 16,60$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,494$). This result demonstrates that in the research period, comprehending strategies practiced on the experimental group have a positive difference on behalf of that group between the average of the final RCAT scores of experimental group and the average of the final RCAT scores of the control group. Multiple eta square value is 0,494 and this demonstrates that % 49,4 of change in the dependent variable is because of strategy training.

KEYWORDS

Turkish Education, Teaching Turkish as a Foreign Language, Reading Education, Cognitive Reading Strategies, European Language Development Portfolio

İÇİNDEKİLER	<u>Sayfa</u>
ÖN SÖZ	i
ÖZET VE ANAHTAR KELİMELER	iii
ABSTRACT AND KEYWORDS	v
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Okuma	8
1.1.1. Okumanın Birey ve Toplum Hayatındaki Yeri	10
1.2. Okuma ve Anlama	12
1.3. Metin	14
1.3.1. Metin Türleri	16
1.3.1.1. Bilgilendirici (Bilgi Veren) Metin	16
1.3.1.2. Öyküleyici (Hikâye Edici) Metin	17
1.3.1.3. Şiir	18
1.3.2. Farklı Türlerde Okududuğunu Anlama	19
1.4. Öğrenme ve Bilişsel Kuram	20
1.4.1. Bilişsel Kuram	21
1.4.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramı ve Öğrenme	23
1.4.2. Strateji Kavramı	27
1.4.3. Okuma Stratejileri	28
1.4.3.1. Bilişsel Okuma Stratejileri	31
1.4.3.2. Üstbilişsel-Bilişötesi Okuma Stratejileri	36
1.5. Avrupa Dil Gelişim Dosyası	40
1.5.1. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının Amaçları ve İşlevleri	42
1.5.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Türleri	44

1.5.2.1. Avrupa Dil Gelişim Dosyası – Çocuk	44
1.5.2.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası –Yetişkin	45
1.5.3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bölümleri	46
1.5.3.1. Dil Pasaportu	46
1.5.3.2. Dil Geçmişi	47
1.5.3.3. Dil Dosyası	48
1.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	48
1.6.1. Yabancı Dil Eğitimi	49
1.6.2. Yabancı (İkinci) Dilde Okuma	49
1.6.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	63
1.6.3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihi Gelişimi	63
1.6.3.2. Günümüzde Yabancılara Türkçe Öğretimi	64
1.6.3.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler	69
1.7. Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Düzeyleri	71
1.8. İlgili Araştırmalar	77

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli	84
2.2. Evren ve Örneklem	85
2.3. Verilerin Toplanması	86
2.4. Çalışmanın Uygulanması	86
2.5. Verilerin Analizi	87

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testlerine İlişkin Bulgular	88
--	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma	91
4.2. Öneriler	94

KAYNAKÇA**96****EKLER****107**

Ek-1: İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi İzin Yazısı

107

Ek-2: Bilişsel Okuma Stratejilerine Uygun Metin İşleme Süreci Örnekleri

108

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1: İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuma-Anlama Davranışları	18
Tablo 2: Üstbiliş Becerileri Örnekleri	35
Tablo 3: Üstbiliş Anlamlandırmada İzleme ve Kontrolden Kaynaklanan Okuma Hataları	39
Tablo 4: Okuyucular Tarafından Tespit Edilen Okuma Stratejileri	50
Tablo 5: Sesli Düşünme Esnasındaki Tavsiye Edilen Okuma Adımları	53
Tablo 6: Okuma Becerisiyle İlişkili Olumlu ve Olumsuz Stratejiler	55
Tablo 7: Genel Dil Düzeyleri	75
Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu B2 Kur Sınavı Okuma ve Toplam Puanları	87
Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının ön-OABT Sonuçlarına Ait Bağımsız T-Testi Sonuçları	90
Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ön-OABT ile Son-OABT İçin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	90
Tablo 11: Deney ve Kontrol Grupları için Başarı Puanı Sonuçları	90
Tablo 12: Bağımlı Değişkenlerin Eşitliğinin Test Edilmesi (Levene's Test)	90
Tablo 13: Ortak Değişkenli Varyans Analiz (ANCOVA) Sonuçları	93
ŞEKİLLER LİSTESİ	
Şekil 1: Ortak Dil Düzeyleri	73
Şekil 2: Deneysel Araştırma	86

KISALTMALAR

ABD	Amerika Birleşik Devleti
ADD	Avrupa Dil Dosyası
ADÖOBM	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni
ANCOVA	Ortak Değişkenli Varyans Analizi
AODÇ	Avrupa Ortak Dil Çerçevesi
CALLA	Cognitive Academic Language Learning Approach/ Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımı
CDCC	Council for Cultural Co-operation / Kültürel İş birliği Konseyi
CEF	Common European Framework of Reference for Languages
ESL	English Second Language (İkinci Dil Olarak İngilizce)
et al.	ve diğerleri
f	Frekans
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Öğrenci Sayısı
OABT	Okuduğunu Anlama Başarı Testi
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development / Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı
ör	Örneğin
P	Anlamlılık Düzeyi
PISA	The Programme for International Student Assessment / Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
S	Standart Sapma
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
Sd (df)	Serbestlik Derecesi

s.	sayfa
t	Korelasyon Katsayısı
TDK	Türk Dil Kurumu
TOEFL İngilizce Sınavı	Test of English as a Foreign Language/Yabancı Dil Olarak
TÖMER	Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
%	yüzde
\bar{X}	Aritmetik Ortalama

GİRİŞ

İnsanlar arasındaki iletişimi sağlama ve deneyimlerin nesilden nesile aktarılmasında başvurulan en yaygın araçlardan biri dildir. Hissettiklerimizi, fikirlerimizi o an karşılaştığımız durumu ifade etmek ya da gelecek nesillere aktarmak için asırlardır dili kullanmaktayız. Bu bakımdan toplumlar arasında sosyalleşme ve çağdaşlaşmanın yolu dili doğru kullanmaktan geçer.

Dilin dört temel becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma ilk çağlardan bugüne var olan dili kullanma ve öğrenme alanlarıdır. İlk insanlar konuşarak, (dolayısıyla konuşulanları dinleyerek) duvarlara resimler çizme vasıtasıyla yazarak ve yazılanları okuma (izleme-anlama) yoluyla birbirleriyle iletişim kurmuş, bugünkü dünyamızdaki en yaygın ağlardan biri olan dilin temellerini atmışlardır. 20. yüzyıla gelindiğinde dil, bir bilim dalı olarak yerini almış ve kendine özgü kuralları barındıran bir yapı olan “dil bilgisi” öğrenme alanının eklenmesiyle gelişimini günümüze kadar sürdürülmüştür.

Dilin öğrenme alanlarından biri olan okuma, günlük hayatta en çok kullandığımız bilişsel süreçlerden birini kapsamaktadır. Kilometrelerce uzaktan gelen bir e-postanın içeriğini görmek, seçtiğimiz bir konuda bilgi dağarcığımızı genişletmek, hoşça vakit geçirmek veya günümüzde yaygınlaşan sosyal medyada iletişim halinde olduğumuz diğer insanların iletilerini anlamak gibi amaçlarla okumaktayız. Eğitim-öğretim sürecimizin başında edindiğimiz dil becerisi olan okuma, harfleri veya sembolleri tanımaktan ziyade onların zihinde kavranıp yorumlanması süreçlerini içermektedir. Bu bakımdan okuma, anlamlandırmadan bağımsız olarak düşünülemez. Anlamlandırma, okumanın bilişsel süreçlerine işaret etmektedir.

Bilişsel yaklaşım, insanın çevresinde olup bitenleri öğrenme sürecinde zihinsel yapıları ve içe bakış yöntemini ele alan bir kuram olarak karşımıza çıkar. Bu yaklaşıma bağlı olarak ortaya çıkan bilgiyi işleme modeli ve yapılandırmacı öğrenme kuramı, dil becerilerinin bireyde zihinsel süreçlerle kendiliğinden kazanıldığı görüşünü savunmaktadır.

Stratejinin belirlenen hedeflere ulaşmak için başvuru yolu olduğu düşünüldüğünde okumanın doğru anlamlandırılması için bir dizi adımların gerektiğini söyleyebiliriz. Bu adımlar bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejileri olarak adlandırılmaktadır. Okuduğunu anlamlandırma süreci; okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası stratejilerini içeren bilişsel basamakları barındırmaktadır. Okuyucu metinle karşılaştığında bilinçli ya da bilinçsiz olarak birtakım taktikleri kullanarak okuduklarını zihninde yapılandırır. Ana dili ve yabancı dil öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi için bilişsel okuma stratejilerinin eğitim sürecinde kullanılması önemli bir yer tutar.

Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle ilgili son yıllarda yapılan çalışmalar giderek artmış ve küreselleşen dünyada bu gelişimin bir sonucu olarak “yabancılara Türkçe öğretimi” alanı ortaya çıkmıştır. Bugün ülkemizi, kültürümüzü, geçmişimizi tanıtmak; dilimizi dünyada konuşan insan sayısını arttırmak adına yurt içi ve yurt dışı birçok eğitim kurumunda yabancı dil olarak Türkçe dersleri verilmektedir. Bu eğitim-öğretim süreçlerinin planlanmasında ve uygulanmasında uluslararası ölçütlere uyulmaktadır.

Yabancılar için Türkçe öğretiminde ders kitapları her eğitim sürecinde olduğu gibi vazgeçilmez bir unsurdur. Metin işleme sürecinde kullanılan ders kitaplarında okumanın niteliğini arttırmak için bilişsel okuma stratejilerinin kullanılması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın genel amacı bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir. Çalışmada C1 düzeyindeki öğrencilerin ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ders işleme süreci bilişsel okuma stratejilerine göre yeniden desenlenmiş ve bu doğrultuda bir eğitim süreci yürütülmüştür. Uygulama sürecinin başında ve sonunda birer ön test ve son test uygulanmış, yapılan veri analizleri sonucunda bilişsel okuma stratejilerinin yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisine olan etkisi tartışılmış ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

1. Problem Durumu

Okuma; bireyin dil sembollerini tanıma, seslendirme, kavrama ve zihinde yeniden yapılandırma sürecidir. Birey, günlük hayatının birçok anında okuma becerisini kullanır. İnsanlığın tarih boyunca bilgiye ulaşma çabasında olduğunu düşünürsek bu çaba içinde kullandığı en yaygın araçlardan birisi okumadır.

Okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak, bireylerin hayatlarının anlamlı hale getirilmesinde büyük önem arz edip, eğitim-öğretim sürecinde yer almaktadır (Akyol 2006: 29). Türkçe öğretim programlarında okuma kazanımları, okuduğunu doğru anlamlandıran ve ifade eden bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim kurumlarımızdaki okuma davranışlarını incelediğimizde metni odak noktasına alan bir yöntem izlendiğini görmek mümkündür. Ancak öğrencilerin metinle etkileşim içindeyken bilişsel alanın alt basamaklarından kavrama ve uygulama seviyelerinden yukarı çıkmadıkları sıklıkla gözlenmektedir. Hâlbuki ana dili öğretimi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeyi amaçlar. Bu bağlamda dört temel beceriden en etkin olanı okuma becerisidir. Okuduğunu anlama becerisinin nitelikli biçimde kazandırılması için okuma öğretimi büyük önem arz etmektedir. Okumanın keyifli bir uğraş haline getirilmesi öğrencileri güdüleyeceğinden öğretmen eğitim-öğretim sürecini planlarken okuma etkinliğini zorluk ve sıkıcılıktan kurtarmalıdır (Sever, 1997: 17-18).

Okuma ve anlama becerilerini kazandırmak Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak eğitim-öğretim sürecinde yer almaktadır. Bu becerilerin kazandırılmasında izlenecek yolların genel adı stratejilerdir. Bireyler öğrenme süreçlerinin her adımında bazı stratejileri kullanmaktadırlar. Bu stratejileri seçerken öğrenme amaçlarını göz önünde bulundurlar. Bilişsel okuma stratejileri okuduğunu anlama sürecinde bireylerde üst düzey okuma becerilerini geliştirir.

Öğrenciler, okuduğunu anlama (bilişsel okuma) stratejilerini bilinçli okuma, metindeki bilgilerden kendisi için önemli olanı seçme, kavrama, öğrenilenleri zihinde betimleme, ön bilgileri yeni bilgilerle birleştirme süreçlerinde ve bilgilerin geri çağrılmasında kullanmaktadırlar. Okuyucu, okuma etkinliğini öğrenme tarzıyla uyumlu okuma stratejileriyle birleştirdiğinde, okuduklarına eleştirel gözle bakması ve kendi anlama sürecini yönlendirmesi kolaylaşmaktadır. Bu bakımdan bilişsel okuma stratejileri; öğretilen, gelişmeye ve ihtiyaç duyulduğunda değişime açık nitelikleri içerisinde barındırmaktadır (Beydoğan, 2010: 9).

Günümüzde ülkeler arası siyasi, kültürel, ekonomik ilişkilerin gelişmesiyle insanlar yeni kültürlerle tanışmakta ve etkileşim içinde oldukları toplumların dillerini öğrenmektedirler. Türkiye, uluslararası alanda gün geçtikçe dünyaya açılmakta olan bir ülke olduğundan Türkçeye duyulan ilgi artmakta, insanlar çeşitli sebeplerle yurt

içinde ve yurt dışında Türkçe öğrenmek amacıyla Türkçe Öğretim Merkezlerinde eğitim almaktadırlar. Yabancılara Türkçe öğretimi yapan başlıca kurumlar; akademiler, enstitüler, dernekler, vakıflar, kolejler, kültür merkezleri, özel kurslar, büyükelçilikler, Türkoloji merkezleri ve üniversite merkezlerinde kurulan TÖMER'lerdir. Yurt dışında ise Yunus Emre Vakfı'na bağlı olan Yunus Emre Kültür Merkezleri, yabancılara Türkçe öğretimi alanında birçok ülkede etkin bir şekilde çalışmalarını sürdürmektedir.

Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminin de nitelikli bir biçimde planlanması gerekir. Bu planlama için uluslararası ölçütler belirlenmiştir. Türkiye'nin kurucu üyelerinden biri olarak kabul edildiği Avrupa Konseyi bünyesinde dillerle ilgili ortak bir başvuru metni yayımlanmış, yabancı dil eğitimi için ortak düzeyler belirlenmiş, her öğrenme alanı ile ilgili ortak beceriler oluşturulmuştur. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitapları bu düzeyler ve beceriler dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Ancak bu kitaplarda açık bir biçimde strateji öğretimi yapılmamaktadır.

2. Problem Cümlesi

Bilişsel okuma stratejilerine uygun öğretim yapılan deney grubu ile bilişsel okuma stratejileri ile öğretim yapılmayan kontrol grubu arasında okuduğunu anlama becerileri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

2.1. Alt Problemler

1. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri eşit midir?
2. Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-OABT puanları ile son-OABT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testine ilişkin son test sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubuna öğretilen okuduğunu anlama stratejilerinin deney grubu öğrencilerinin son-OABT puan ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son-OABT puanları ortalamaları arasında strateji öğretimi yapılan sınıf lehine anlamlı bir fark var mıdır?

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir.

4. Araştırmanın Önemi

Okuma stratejileri, okuma sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümünde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine katkıda bulunan tekniklerdir. Okuma stratejilerini kullanmak; okuyucuların anlamlandırma yanlışlıklarını tespit etmelerini, ne yapmaları gerektiğine karar vermeleri ve bu yanlışlıkları düzeltmek amacıyla bilişsel süreçler içine girmelerine yardımcı olmaktadır (Akkaya, 2011: 68-77).

Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler metni gözden geçirme, inceleme, metinle ilgili varsayımda bulunma ile bilişsel süreçlerini devreye sokar ve metni anlamaya hazırlanırlar. Okuma amacını belirlemek okuma sürecini geliştirel olmaktan kurtarır.

Okuma esnasında uygulanan stratejiler; sözcükleri tanımlama, ilişki kurma, zihinde görselleştirme, sorulara yanıt arama ve yeni sorular oluşturma; amaca odaklanma ve varsayımları kontrol etme, not alma, karmaşık noktaları belirleme gibi etkinlikleri kapsar. Bu etkinlikler bireyin metinle etkileşimini sağlayarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirir.

Okuma sonrasında kullanılan stratejiler özetleme, metinle ilgili değerlendirme sorularını yanıtlama, birleştirme, değerlendirme gibi etkinliklerden oluşur. Bu etkinlikler hem “ana dili olarak Türkçe öğretimi” hem de “yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi”nde bireyin; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin ve bir başka öğrenme alanı olarak “yazma/ yazılı anlatım”ın gelişimini de sağlayacaktır. Çalışmanın “İlgili Araştırmalar” bölümünde ana dili öğretiminde ve Türkiye’de yapılan yabancı dil eğitiminde “Bilişsel Okuma Stratejileri” ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmalar incelendiğinde “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”nde bilişsel okuma stratejilerinin eğitim sürecinde uygulanmasıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırma İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi'nde 2014-2015 öğretim yılında C1 düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ve İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi İstanbul Seti C1 kitabından seçilerek bilişsel okuma stratejilerine göre düzenlenmiş metin çalışmaları ile sınırlandırılmıştır.

6. Tanımlar

Dil: “Dil insanların birbirleriyle anlaşmalarını, duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletmelerini sağlayan, geçmişten geleceğe iletişimin temelini oluşturan ve kültür taşıyıcısı olan sistemler bütünüdür” (Özbay, 2007: 135).

Okuma: “Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir” (Güneş, 2007: 117).

Anlama: “1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek” (TDK, 2005: 101).

Metin: “Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür” (Günay, 2001: 33).

Strateji: “Hedeflenen yolda ilerleyebilmemiz için bize rehberlik eden, önceliklerin belirlenmesine, kaynakların dağılımına akılcı bir yaklaşım kazandıran ve yapacağımız seçimler ile alacağımız kararlara yol gösteren taktikler” (MEB, 2004: 94).

Bilişsel Süreç: “Algı, dikkat etme, yorumlama, anlama ve hatırlama gibi zihinde gerçekleşen içsel süreçleri ifade eder. Dıştan alınan uyaranların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi biliş kapsamına giren zihinsel süreçlerle ilgili faaliyetlerdendir” (Fidan, 1986: 65 akt. Temizkan, 2007: 40).

Avrupa Dil Portfolyosu: “Öğrenenin kendisine ait bir dosyası niteliği taşıyan bu portfolyo, bireylerin okul içinde ya da dışında yabancı dil öğrenimi süreci

boyunca kendisinin hangi düzeyde ve hangi becerileri geliştirmesi gerektiğini kavrayabilmesini ve planlamadan değerlendirmeye kadar tüm yabancı dil öğretime sürecine katılımını sağlayan bir araçtır” (<http://adp.meb.gov.tr/>, 2016).

BİRİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Okuma

Dil, farklı niteliklerle tanımlansa da özellikle “iletişim”i sağlayan temel araç olma niteliğine sıklıkla atıfta bulunmaktadır. Kavram dünyamızdaki bilgi, görüş ve değerlendirmelerin tamamı bu yolla aktarılabilir. Ergin’in (1987) tanımında belirttiği üzere “gizli anlaşmalar sistemi” olması birçok kurala sahip olduğunu göstermektedir (Ergin, 1987:3). Bu kurallar bireyler tarafından informal ve formal eğitim aracılığıyla öğrenilmektedir. Dilin informal eğitim boyutu aile ve sosyal çevrede kazanılan dil becerilerini kapsarken formal eğitim boyutu okullarda verilen dil eğitimindeki dört temel dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) kapsamaktadır. Bu sürecin temel niteliği öğretimin programlı bir şekilde yürütülmesi olarak kabul edilir.

Dört temel dil becerisi içinde okuma; “1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2. Yazılmış bir metnin iletilmek istediği şeyleri öğrenmek.” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005: 1494). İlk araştırmalarda okuma, yazılan sembollerin algılanması olarak adlandırılrsa da gelişen bakış açıları ile birlikte verilen mesajın çeşitli zihinsel süreçlerden geçtiği ve sembollerin art alanında hangi açık ve örtük mesajların yattığını anlama ve yorumlama süreci olduğu görüşü yaygınlaşmıştır. Okuma kavramıyla ilgili birçok tanım yapılmıştır.

Göğüş (1978) okumayı, yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımlamayı anlamlandırma süreci olarak görmektedir (Göğüş, 1978: 60). Güneş (2007) ise “görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma” gibi farklı basamaklar içeren okuma sürecinin göz, ses ve beynin farklı işlevler yüklendiği karmaşık yapısına (Güneş, 2007: 117) vurgu yapmaktadır.

Demirel (2007)’in okuma tanımında ise süreç boyunca kullanılan bilişsel davranışlar ile psikomotor becerilerin eşgüdüm içerisinde kullanılmasıyla anlam çıkarmaya vurgu yapıldığı görülmektedir (Demirel, 2007: 109). Okuma sürecini zihinsel becerilerin geliştirilmesine önemli katkı sağlayan çok düzeyli bir işlem süreci olarak gören Bamberger (1990: 1), okumanın zihinsel yeterlikler ve anlam

kurma niteliğine dikkat çekmektedir. Okuma sürecindeki gözün satır üzerindeki sıçrama hareketleri sonucunda görme, anlamı kavrama ve seslendirmeye dikkat çeken Öz (2006: 211), özellikle ilk okuma sürecinden başlayarak devam eden okuma eğitimine dikkat çekmiştir. Akyol (2013) ise okumayı, okuyucu ve yazar arasındaki bir görüş alışverişi olarak görmektedir (Akyol, 2013: 15). Bu süreçte okuyucu metni anlama sürecinde ön bilgilerini kullanmaktadır.

Yeni bir anlam oluşturma etkinliği olarak kabul edilen okuma süreci Sever'e (1995) göre iletişim, algılama ve öğrenme süreçlerinden oluşmaktadır. Okuma aynı zamanda bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin kullanıldığı çok boyutlu bir süreçtir (Sever, 1995: 22).

Yapılan tanımlar ele alındığında genel olarak okumanın, sembollerin ve görsel öğelerin algılanıp zihinde anlamlandırılması süreçlerini içeren bilişsel ve psikomotor bir etkinlik olduğu ifade edilebilir.

Okuma etkinliği ile bireylerde birçok özel davranışın oluşması amaçlanmaktadır. 2005 yılında hazırlanan ilköğretim Türkçe dersi (6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programında okuma becerisine ilişkin kazandırılması öngörülen davranışlar beş ana amaç cümlesinde toplanmıştır:

1. Okuma kurallarını uygulama
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
3. Okuduğu metni değerlendirme
4. Söz varlığını zenginleştirme
5. Okuma alışkanlığı kazanma (MEB, 2006: 26-31).

Yayımlanmasına rağmen 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanması öngörülen yeni Türkçe öğretim programında okuma becerisine ilişkin, öğrencilerin vurgu ve tonlamalara dikkat ederek akıcı biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını analiz edip o dönemin düşünce yapısının, sosyo ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerlerin hangi biçimde ele alındığının bilincindeki okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmış ve okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt başlıkta toplanmıştır (MEB, 2015: 6-7).

Ayrıca Demirel ve Şahinel (2006: 83) okuma öğretiminin amaçları arasında sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazanabilme ve bu beceriye bağlı olarak anlatma becerisini geliştirme; kelime hazinesini artırma, okumayı temel bilgi edinme aracı olarak kullanma ve okuma alışkanlığı kazanmayı görmektedir.

Okumanın amaçlarını incelediğimizde metin içindeki anlamlandırma süreçlerinin yanı sıra alışkanlık kazanma boyutu göze çarpmaktadır. Alışkanlık; “bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet” (TDK, 2005: 75) olarak tanımlanmaktadır. O halde okuma davranışının alışkanlık haline dönüşmesi sürekli olmasıyla ilgilidir. Farklı metinler üzerinde aynı bilişsel ve psikomotor süreçlerin tekrarlanması okuma alışkanlığını oluşturacaktır. Ancak bu alışkanlığın oluşmasını etkileyen etkenler bulunmaktadır. Balcı (2013) kişisel ilgi farklılıklarının okuma alışkanlığını etkileyebileceğini ancak kişisel farklılıkların yanında çevreden gelen telkinlerin ve yönlendirmelerin okuma alışkanlığının yönünü ve şeklini belirleyebileceğini ifade etmiştir (Balcı, 2013:52).

Okuma alışkanlığının kazanılmasında çevre etkenleri de rol oynamaktadır. Bireyin aile ve sosyal çevresi okuma alışkanlığını etkilemektedir. Aile, akran grupları ve öğretmenlerin çocuk ve gençlerde okuma alışkanlığının oluşması ve bu davranışın kazanılmasında olumlu etkisi olacaktır. Ayrıca bireylerin yakınlarında kitaplara rahatlıkla erişebilecekleri kütüphanelerin olması okuma alışkanlığına olumlu yönde katkıda bulunacaktır.

1.1.1. Okumanın Birey ve Toplum Hayatındaki Yeri

Değişen dünya şartlarıyla birlikte bilginin önemi artmıştır. Günümüzde bilim ve teknoloji yönünden gelişmiş ülkeler sosyoekonomik alanda daha çok söz sahibi olmaktadır. Bu durum bilginin çağımızın en değerli kavramlarından biri olduğunu göstermektedir. İnsanlar hiçbir konuda bilgi sahibi olmadan doğarlar ve yaşadıkları sürece birçok bilgi öğrenirler. İnsanın bilgiye ulaşmasındaki en yaygın yollardan birinin okuma olduğunu düşündüğümüzde okumanın çağımızda ne kadar önemli hale geldiği daha iyi anlaşılacaktır.

Okuma bireylerin örgün veya yaygın eğitim aracılığıyla öğrendikleri bir beceridir. Okumanın öğrenilmesi için planlı ve programlı bir öğretim süreci gerekir.

Eğitim ve günlük hayatta başarılı olmanın yolu okumaktan geçer. Bireylerin okuma amaçlarından bazıları şunlardır:

- Hoşça vakit geçirmek veya i sıkıntımızı gidermek için okuma,
- Herhangi bir konuda bilgi edinmek için okuma,
- Özel mesleki veya akademik bir alanda bilgi edinmek için okuma,
- Diğer insanlarla iletişim kurmak için okuma.

Okuma insan hayatının hemen her yerinde karşımıza çıkmaktadır. Bir eşyanın nasıl kurulduğunu tek başımıza ğrenmemizin yolu kullanım kılavuzunu okumaktan geçer. Ya da gideceğimiz bir yerin nerede olduğunu yazılı ya da dijital haritamızdan okuyarak buluruz. Televizyonda yayınlanan bir haber programının altyazısından dünyanın diğer ucundaki bir gelişmeyi okuma aracılığıyla öğrenirken sosyal medyada bir yakınımızın hissettiklerini okuyarak anlarız. Bu yüzden okuma becerisinin geliştirilmesi okullarda verilen eğitimin temel amaçlarından birisidir. Günlük hayatın yanı sıra okuma becerisi okulda verilen eğitim ve öğretimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bütün derslerin ğretiminde en temel aracın ders kitapları olduğu düşünüldüğünde okuduğunu anlama becerisi bütün derslerin başarısını etkileyecektir. Planlanmış bir süreçle kazandırılacak okuma becerisi gerek öğrenim hayatında gerekse günlük hayatta pek çok fayda sağlayacaktır. Ders kitaplarında kullanılan metinlerin rahatlıkla anlaşılması, kaynak niteliğindeki eserlerden yararlanmayı kolaylaştırma, metni eleştirme ve değerlendirme becerisi kazanma, kelime hazinesini zenginleştirme, anlatma becerilerini geliştirme, gramer bilgisini geliştirme, yazım ve noktalamaya ait kuralların doğru kullanılmasını sağlama (Temizkan, 2007: 41) gibi farklı alanlarda bu faydayı görmek mümkündür.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development / Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilâtı) tarafından düzenlenen PISA (The Programme for International Student Assessment / Uluslararası ğrenci Değerlendirme Programı) sınavlarında her üç yılda bir öğrencilerin okuma becerileri ölçülmektedir. Bu sınav sonucunda elde edilen veriler öncelikle ülkelerin başta ulusal eğitim hedeflerini belirlemek olmak üzere farklı düzenleme çalışmaları için de kullanılmaktadır. Bu durum, okuma becerileri eğitiminin uluslararası boyutta ne denli önem arz ettiğini göstermektedir.

Ülkelerin kalkınma düzeylerinin sosyoekonomik durumlarına, dolayısıyla bilim ve teknolojideki ilerlemelerine göre belirlendiğini düşündüğümüzde kalkınmanın yolunun eğitimden geçtiğini söyleyebiliriz. Eğitimdeki gelişimin okumayla doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde okumanın, toplumsal alanda ilerlemenin en temel unsurlarından biri olduğu söylenebilir.

1.2. Okuma ve Anlama

Dil becerileri içinde okuma ve dinleme eğitimi nihai amaç olarak bireylerin anlama becerilerinin niteliğini geliştirmeyi hedeflemektedir. Anlama, Türkçe Sözlük'te: "1. Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak. 2. Yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek." olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005: 101). Bireyler okudukları ve dinlediklerini kavrayarak anlamlandırır.

Okuma becerisi açısından anlama; ön bilgileri harekete geçirme, yaşantı ve deneyimleri kullanma, yeni kelimeler için öğrenmeler oluşturma, yorumlama, çıkarımlarda bulunma, özetleme, analiz, sentez, tümevarım ve tümdengelim süreçlerini kapsayan bilişsel bir etkinliktir. Anlama, metinde verilmeye çalışılan mesajın doğru olarak anlaşılmasıdır (Güneyli, 2003: 26). Okumanın temel amacının anlamayı gerçekleştirmek olduğu düşünüldüğünde okuma amacına ulaşma doğrudan anlamının gerçekleşmesi ile mümkündür (Temizkan, 2008:132).

Okuduğunu anlama süreci "yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılmasını" (Güzel ve Özmen, 2001: 17) gerektirir. Okumak ve anlamak birbirinden farklı eylemler gibi görünmesine karşın, birbirleriyle iç içedir. İnsan anlamak için okur, okuduğunu anlamak ister (Epçaçan, 2010: 13). Okuduğunu anlama; aktarılmaya çalışılan mesajın eksiksiz olarak kavranılmasıdır (Kavcar vd., 1998:4). Yaratıcı bir süreç olan okuduğunu anlama sürecin sonucundan çok daha fazla temelini ifade eden bir kavramdır (Smith 1988'den aktaran Altunay ve Çakıcı, 2006:11).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere okumanın özü anlamadır. Okuduğunu anlama becerisi diğer derslerdeki başarıyı da etkileyecektir. Sever, (1990: 725) bilgi çağına ulaşabilmek, bilim ve teknoloji alanında başarı kazanabilmek için bireylere eleştireci ve irdeleyici okuma becerisi kazandırmak gerektiğini belirtmiştir.

Özdemir ve Sertsöz (2006: 237-257)'e göre öğretmenler öğrencilere Türkçe derslerinde okuduğunu anlama etkinlikleri yaptırırsa öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri gelişeceğinden dolayı tüm dersleri de en iyi şekilde anlayacaklardır. Bu nedenle Türkçe dersi, ilköğretim programında diğer derslerden daha ağırlıklı olarak işlenmektedir.

İyi okuyucular etkindirler, okuduklarını yorumlarlar, metindeki düşünceleri geliştirirler. Yeni kelimeleri öğrenir, metin yapısının farkına varırlar. Buna karşılık zayıf okuma becerisine sahip okuyucular anlama sorunuyla karşı karşıyadırlar. Onlar yeni kelimeleri öğrenmeye önem vermezler. Okuma sırasında dikkatleri dağınıktır. Karşılaştıkları yeni kavramları anlamak yerine onu sadece okumaya odaklanmışlardır.

Okuduğunu anlama becerisine ilişkin davranışlar şu şekilde özetlenebilir:

Tablo 1: İyi ve Zayıf Okuyucuların Okuma-Anlama Davranışları

	İyi Okuyucunun Anlama Davranışları	Zayıf Okuyucunun Anlama Davranışları
OKUMA ÖNCESİNDE	Eski bilgileri harekete geçirir.	Doğrudan okumaya başlar.
	Dersin ve etkinliğin amacını anlar.	Niçin okuduğunu bilmez.
	Uygun stratejileri belirler.	Nasıl okuyacağı hakkında bilgisi yoktur.
OKUMA SIRASINDA	Dikkatini verir.	Kolayca dikkati dağılır.
	Metnin içeriğini önceden tahmin eder ve söyler.	Doğrudan okuduğu için düşünmez.
	Okuduğunu anlamadığında ne yapması gerektiğini bilir.	Okuduğunu anlamadığında ne yapacağını bilmez.
	Yeni kelimeleri belirler.	Önemli kelimeleri tanıyamaz.
	Metnin yapısına bakarak okuduğunu daha iyi anlar.	Metnin anlatım düzenini anlayamaz.
	Yeni bilgileri zihninde düzenler ve eski bilgilerle bütünleştirir.	Yeni ve eski bilgiler arasında ilişki ve bütünlük aramaz.
Okuduğunu anlama ve anlamama durumunu kendi kendine kontrol eder.	Anlamadığının farkında olmaz.	
OKUMA SONRASINDA	Okuduğundan anladıklarını çeşitli şekillerde anlatabilir.	Okuma ve düşünme sürecini sonlandırır.
	Anlamak için başvurduğu yolların, başarısını nasıl etkilediğini değerlendirir.	Sonuçta başarı eksikliği hisseder.
	Önemli fikirleri özetler ve ana fikri çıkarır.	
	Konuyla ilgili ek bilgileri araştırır.	

2. (Gürses, 2002: 41'den akt. Temizkan, 2007: 32)

1.3. Metin

Metin kelimesi Türkçe Sözlük'te (2005: 1382) “1. Biryazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü. 2. Basılı veya el yazması parça” olarak tanımlanmaktadır. Güneş (2014: 249)'e göre metin; bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılardır. Günay (2011: 33) ise metni “belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü” olarak tanımlar.

Metin bir cümleler bütünü değildir. Metinde şekilden çok anlamsal bir birliktelikten söz etmek daha doğrudur. Cümleler metnin içinde mevcuttur ama cümlelerin bir araya gelmesi metin oluşturulduğu anlamını taşımaz (Halliday ve Hasan, 1976: 1-2).

Yapılan tanımlardan hareketle metnin; bir duygu, düşünce veya iletiyi aktaran, birbirini takip eden belirli bir düzen ve anlamlı bütünler olduğunu ifade edebiliriz. İlk çağlarda duvarlara çizilen resimlerden başlayıp kağıdın icadıyla birlikte basılı metinlerin yaygınlaştığını ve günümüzde kağıdın yerini dijital ortamda yayımlanan metinlerin almaya başladığını düşündüğümüzde metinlerin tarih boyunca insanlığın iletişim kurmasında temel araçlarından biri olduğunu anlayabiliriz.

Birbirini izleyen bütün cümle toplulukları metin olarak nitelendirilemez. Cümle birliklerinin metin olup olmadığı literatürde metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmektedir. “Metinsellik” kavramı ile değerlendirilmeye çalışılan durum, metnin hangi nitelikleriyle metin olmayan cümle ya da kelime topluluklarından ayrıldığı ölçütlerini belirleyebilme çabasıdır (Toklu, 2009: 127). Bu tanımdan yola çıkarak metinselliğin bir metni metin yapan özelliklerin toplamı olduğunu söyleyebiliriz. Literatürde metinsellik ölçütlerinin farklı unsurlar ön plana çıkarılarak değerlendirildiğini görmek mümkündür. De Beaugrande ve Dressler (1981) metinselliği yedi başlık altında incelerler: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik (kabul edilebilirlik), bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinlerarasılık (Akt. Coşkun, 2013: 233-238).

Bağdaşıklık, metin içindeki kelime ve cümlelerin birbirine doğru bağlanıp bağlanmadığı ölçütüdür. Bu ölçüt metin içindeki kelime ve cümlelerin dil bilimsel ilişkilerini ele alır. Tutarlılık, kelime ve cümlelerin birbirleriyle anlamsal ve mantıksal olarak uyumluluğunu ele alır. Bu iki kavram birbiriyle benzerlik gösterse de bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısıyla tutarlılık ise daha derin ve anlamsal yapısıyla ilişkilidir.

Amaçlılık, metin yazarının metni oluşturma hedefini ifade eder. Yazar metni yazmadan önce okuyucuya vermek istediği mesajı planlar ve bu mesajı iletmek için birçok yola başvurur. Yazarın yazdığı metnin okuyucunun ilgisine, seviyesine ve yazılan metnin eleştirel yani kanıtlara dayalı olması ise ikna edicilik (kabul edilebilirlik) ile ilgilidir.

Okuduğumuz her metinde ön bilgilerimizi pekiştirirken yeni bilgiler de öğrenmekteyiz. Metnin okuyucunun ön bilgilerini ve yeni öğrenmelerini içeren boyutu bilgilendiricilik ölçütüyle alakalıdır. Metin içinde sunulan yeni ve eski bilgilerin dengeli dağılımı okuyucu ilgisini çekme ve ilgiyi devam ettirmeyi sağlayan önemli bir niteliktir. Çünkü okuyucu için yeni olan bilgilerin çokluğu metnin anlaşılmasını zorlaştırabilirken eski bilgilerin çokluğu ise okunmaya değer bulunmamasına yol açabilir (Coşkun, 2013: 237). Duruma uygun olma ölçütü metinde işlenen konunun okuyucu kitlesine, yazarın metni yazma amacına ve metin türüne uyumlu olup olmadığını irdeler.

Metinlerarasılık bir metnin diğer metinlerle olan etkileşimini ortaya koyan ölçüttür. Yazılı metinlerin birbirinden tamamen bağımsız olduğu düşünülemez. İlk yazılı metinden bugüne kadar metinler birbirleriyle etkileşim halinde bir gelişim göstermişlerdir. Okur açısından düşünüldüğünde ise metinlerarası okuma en az iki metindeki düşünceler arasında ilişkiler kurarak yeni anlamlar üretmektir (Akyol, 1996: 8).

1.3.1. Metin Türleri

Metinler şekil ve içerik yönünden farklılıklar göstermektedirler. Bu farklılıklar o metinlerin karakteristik özelliklerini yansıtmaktadır. Güneş (2014: 250-251)'e göre metinleri farklı türlere ayırmak mümkündür. Bu türler; sözlü, yazılı ve görsel metinler; basit ve üst düzey metinler; edebi ve öğretici metinler olarak karşımıza çıksa da son yıllarda yenilenen Türkçe öğretim programlarında metinler bilgilendirici (bilgi veren) metin, öyküleyici (hikaye edici, tahkiyeli) metin ve şiir olarak sınıflandırılmıştır. Metin yapısının farklılaşması okuyucu açısından bu yapıya uygun farklı tepkilerin verilmesini gerektirir (İşeri, 1998:11). Bu yapı farklılığının öğretimi metin türüne göre okuma bilincinin yerleşmesini de sağlayacaktır.

1.3.1.1. Bilgilendirici (Bilgi Veren) Metin

Bilgilendirici metinler okura bilgi vermek amacıyla yazılan metinlerdir. Bu metinlerin temel niteliği herhangi bir konunun tanımlanması, sınıflanması, karşılaştırılması ya da farkının gösterilmesidir (Weaver ve Kintsch, 1991: 238). Okuyucu bu türdeki metinlerde günlük veya akademik hayatında kullanacağı yeni bilgileri öğrenir. Bilgilendirici metinler kelimelerin temel anlamlarının kullanıldığı,

sade, açık ve anlaşılır metinlerdir. Bilgilendirici metinler de altı alt başlıkta toplanmaktadır (Gunning, 2005: 328; Akyol, 2008:168) :

1. Listeleme-Tanımlama
2. Kronolojik sıralama
3. Açıklama
4. Karşılaştırma ve sıralama
5. Problem çözme
6. Sebep-sonuç ilişkisi

Listeleme-tanımlama ve açıklama yapılan metinlerde ele alınan kavramın tanımı ve genel bilgileri verilir. ‘‘Ovalar’’ konulu bir yazıda önce ova kavramının tanımı yapıp oluşum biçimlerine göre açıkladıktan sonra Türkiyedeki ovalar listelenebilir.

Kronolojik sıralama metinleri olayların oluş sırasına göre anlatılmasına dayanmaktadır. Türkçe ders kitaplarında bulunan Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatını anlatan metinler bu türe örnek olarak gösterilebilir.

Karşılaştırma ve sıralama türü metinlerde ‘‘benzer olarak, farklı olarak, karşılaştırdığımızda, buna rağmen, bunun yerine, veya vb.’’ kelimeler kullanılarak ele alınan en az iki unsur arasında karşılaştırma yapılır (Balcı, 2013: 95).

Sebep-sonuç ilişkisi içeren metinlerde ele alınan durumun ortaya çıkış nedenleri ve doğurduğu sonuçlar yer almaktadır. Bu metinlerde karşımıza ‘‘çünkü, bu yüzden, bundan dolayı, bu yüzden, bunun sonucu olarak vb.’’ ifadeleri çıkmaktadır.

Problem çözme süreçlerini içeren metinlerde ise öncelikle problem tanımlanıp açıklandıktan sonra, problemin nedenleri ortaya konur ve çözüm yolları geliştirilir. Süreç sonuca bağlanarak tamamlanır.

1.3.1.2. Öyküleyici (Hikâye Edici) Metin

Hikâye, ‘‘insan hayatında olan, olma ihtimali bulunan veya olacak kanısı uyandıran olayları belli bir hacim içinde anlatan metinler’’ olarak tanımlanır (Karataş, 2004: 202). Öyküleyici metinler hoşça vakit geçirmek için yazılmıştır. Bilgilendirici metinlere göre daha kolay okunan bir yapısı vardır. Gunning (2005: 324) öyküleyici

bir metnin sahne, karakterler, problem, amaç, olay örgüsü ve sonuçlardan oluştuğunu vurgular. Sahne; olayların yer, zaman ve ana karakterlerinin tanıtıldığı başlangıç kısmını oluşturur. Okuyucu zihninde öyküye ilişkin sahneyi canlandırdıktan sonra metindeki temel problemin ya da olayın içine girer. Olay örgüsü sonuç bölümünde çözülür. Sonuç bölümü çıkarımlar yapılan bölümdür. Okuyucu bu çıkarımlardan öykünün ana fikrini belirler ve okuduğu metne olumlu veya olumsuz dönütler verir. Öyküleyici metinlerin öğretiminde metin yapısı farklılığına dikkat ederek bazı unsurların öne çıkarılması gerekmektedir. Bu süreçte öncelikle hazırlanan program amaçlarına bağlı olarak seviyeye uygun metinlerin seçilmesi gerekir. Metnin seslendirilme yönü ile de diğer metinlerden farklı olduğu öğrenciye hissettirilmeli, bilinmeyen kelime, kelime grubu ve cümleler açıklanmalıdır. Öyküleyici metinlerin ana unsurları olan olay örgüsü, şahıslar, yer, zaman, olay planı fark ettirilmelidir. Şahıs kadrosunun fiziki ve psikolojik özellikleri, ana ve yardımcı fikirler dikkat çekilecek diğer unsurlardır. Süreç boyunca edinilen yeni bilgilerin öğrenilmiş olan eski bilgiyle karşılaştırılması sağlanmalıdır (Aytaş, 2006: 266).

1.3.1.3. Şiir

Edebi türler içinde insanları en çok etkileyen türlerden biri olarak göülen şiir, yazının kullanılmadığı dönemlerden başlayarak duyguların ifade edilmesinde temel araçlardan biri olmuştur (Topçuoğlu Ünal ve Sevimli, 2014: 97). Türkçe Sözlük'te (2005: 2224) şiir “1. Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk. 2. Düş gücüne, hayale, imgeye, gönle seslenen, anı, duygu, coşku uyandıran, etkileyen şey.” olarak tanımlanmaktadır.

İnsanlar, duygu yoğunluğuna uygun bir tür olan şiirle, kendilerini daha iyi ifade edebilir ve diğerleri ile duygu etkileşimi yaşarlar. Şiirdeki bu duygu etkileşimini sağlayan unsurlar uyak, ölçü, ahenk, söz sanatlarıdır.

Günümüzde şiirin belirli kalıplara sokularak sınıflandırılanamayacağı anlayışı savunulsa da şiirin uzun yıllar lirik, pastoral, didaktik, epik ve dramatik şiir olmak üzere beş başlık altında değerlendirildiği görülmektedir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999: 7-22). Lirik şiirler aşk, özlem gibi konuların işlendiği coşkulu şiirlerdir. Pastoral şiirler doğa güzelliklerini, köy ve çoban hayatını anlatmaktadır. Didaktik şiir değer

aktarımını, belirli bir konuda öğüt ve ders vermeyi amaçlarken epik şiir savaş, kahramanlık, vatan sevgisi vb. konuları işlemektedir. Dramatik şiirler ise trajedi ve komedi gibi tiyatro eserleri için yazılan şiirlerdir.

Şiir, anadil eğitimi sürecinde sıklıkla kullanılması gereken edebi türlerden biridir. Özellikle ders işleme sürecinin ayrılmaz parçası ders kitaplarında kullanılan şiir metinlerinin de farklı bir dikkatle seçilmesi gerekir. Bu metinler öğretim programı amaçlarını gerçekleştirmeye hizmet ederken türünün iyi örnekleri arasından seçilmesine (Bayat, 2012:326) de dikkat edilmiş olmalıdır.

1.3.2. Farklı Türlerde Okuduğunu Anlama

Metin yapısının farklılaşması okuduğunu anlama sürecini etkilemektedir. Bu doğrultuda okuma eğitiminde metin yapılarının öğretimi önem arz eder. Bireyler öğrendikleri metin yapısı örneğine ait metinleri daha hızlı anlamlandırabilmektedir. İşeri (1998: 11) eğitim sürecinde kazandırılacak metin yapısı bilincinin anlamayı kolaylaştırdığını belirtir. Göğüş (1978: 140) öğretim süreciyle yerleşecek olan metin yapısı tecrübesinin okuyucunun metni anlamasını kolaylaştırdığını ifade eder. Buna göre okuma esnasında her metin türüne özgü stratejilerin seçilmesi ve uygulanması gerekir. Öğrenciler, okudukları her türe karşı aynı ilgi ve tutumu göstermeyebilir. Öğrencilerin sevdiği türleri okumasının pekiştirilmesi ve diğer türlere karşı olumlu tutum geliştirmeleri için motivasyonlarının artırılması gerekir.

Metinlerin bir plan dâhilinde yazılmış olması anlama sürecinde önemlidir. Kurgusal metinlerin yapılandırılması, bilgi birimleri arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi ve anlaşılmasını sağlar. Bilgi birikimi bir düşünceyi ya da durumu ortaya koyan cümle ya da cümlelerdir. Bu birimlerin sıralanışı konunun anlaşılmasını sağlayacak şekilde düzenlenirse anlama kolaylaşacaktır. Bu unsurlar bir araya getirilirken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır:

- Metinler oluşturulurken kültür ve değer aktarımı kavramları göz önünde tutulmalıdır.
- Metinler günlük hayatla ilişkilendirilmeli, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun olmalıdır.

- Özellikle bilgilendirici ve öyküleyici metinler öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yardım etmeli, onlara eleştirel düşünme becerisi kazandırmalıdır.
- Farklı türlerdeki okuma metinleri öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirici nitelikte olmalıdır.
- Metinler öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmeli, öğrenciler okudukları metinler aracılığıyla yeni sözcükler öğrenmelidir.
- Metinler öğrencilerin seviyelerine uygun dil bilgisi yapılarını pekiştirici yapıları barındırmalıdır (Güzel ve Özmen, 2001: 21).

Yukarıda belirtildiği üzere farklı metin türlerine göre farklı okuma süreçleri planlanmalıdır. Okuduğunu anlama becerisinde başarıya ulaşmanın yolu, farklı türlerdeki metinlere göre bir eğitim-öğretim süreci planlanmasından geçer.

1.4. Öğrenme ve Bilişsel Kuram

İnsanoğlu, yaşamı boyunca çevresiyle uyum sağlamak, etrafında olup bitenleri anlamak ve denetlemek amacıyla birçok davranışta bulunur. Bu davranışlar bireyin yaşantı eşiğini aştığında kasıtlı hale gelir. Bireyde meydana gelen kasıtlı davranış değişikliklerini öğrenme olarak tanımlayabiliriz.

Ertürk (1972: 78-79) öğrenmeyi, yaşantı ürünü ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır. Ancak her yaşantı ürünü değişme, öğrenme değildir. Çünkü söz konusu değişimin öğrenme olabilmesi için nispeten kalıcı izli olması gerekmektedir.

Ulusoy (2005: 142) ise öğrenme ürünü olan davranışları sonradan kazanılan davranışlar olarak ifade eder. Ona göre öğrenmenin olabilmesi için bireyin gösterdiği davranış değişikliğinin “sürekli olması” gerekir.

Senemoğlu (2004: 89) yapılan öğrenme tanımlarının ortak özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- “Davranışta gözlenebilir bir değişme olması
- Davranıştaki değişimin nispeten sürekli olması
- Davranıştaki değişimin yaşantı kazanma sonucunda olması

- Davranıştaki değişimin yorgunluk, hastalık, ilaç olma vb. etkenlerle geçici bir biçimde meydana gelmemesi
- Davranıştaki değişimin sadece büyüme sonucunda oluşmamasıdır.”

Öğrenme ile ilgili birçok kuram ortaya atılmıştır. Bu kuramlarda öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, hangi koşullarda tekrarlandığı ve hangi koşullarda unutulduğu başlıkları üzerinde durulmuştur.

Schunk (2009), bu kuramları; Koşullanma Teorileri, Sosyal Bilişsel Teori, Bilişsel Bilgi İşlem Teorisi ve Yapılandırmacı Teori başlıkları altında toplamıştır. Koşullama teorileri öğrenmeyi daha çok çevreden gelen olaylar ve uyarıcı-tepki mekanizmalarıyla açıklayan davranışçı yaklaşımla ilgilidir. Klasik Koşullanma, Edimsel Koşullanma, Bitişik Koşullanma kuramları ve bu kuramların eğitimde uygulanma süreçlerini içeren Programlı Öğretim, Bağlılık Sözleşmeleri ve Keller Planı Koşullanma Teorilerinin içinde barındırdığı kavramları oluşturmaktadır. Sosyal Bilişsel Teori öğrenmenin daha çok taklit ve model alma yönüne odaklanmıştır. Bandura, öncülüğünü yaptığı bu görüşünde davranıştaki kalıcı değişiklikleri gözlemlenmelere bağlarken “öz düzenleme” kavramını ilk kez ortaya atmıştır. Bilişsel Bilgi İşlem Teorilerini savunan araştırmacılar “bellek” kavramını ilk defa öğrenme sürecinin merkezine alıp öğrenme kuramlarına yeni bir bakış açısı getirmişlerdir. Günümüzdeki eğitim sistemine ilham kaynağı olan Yapılandırmacı Yaklaşım’da ise amaç zengin öğrenme ortamları oluşturarak öğrencilere “kendilerinin öğreneceği ortamlar” oluşturmaktır.

Bu yaklaşımlar içinde “Bilişsel Kuram” pek çok okuduğunu anlama stratejilerine kaynaklık etmektedir.

1.4.1. Bilişsel Kuram

Bilişsel psikoloji 1879 yılında Almanya’da Wilhelm Wundt’un laboratuvarında bir bilim olarak başlamıştır. İlk yöntemler “içe bakış” yönteminin öneminin abartılmasından ötürü bazı aksaklıklara yol açmış, bu da davranışçıların zihin konusunun çalışmayı tamamen reddetmelerine sebep olmuştur. Davranışçılar, sadece anlık gözlemlenebilen durumlara yoğunlaşmışlardır. Fakat bu yaklaşımın da pek çok sınırlılıkları vardır. Davranışçı kuram, dil ve algı gibi pek çok önemli olguya açıklama getirememekte ve davranışı meydana getiren mekanizmaları tam olarak

açıklayamamaktadır. Bilgisayar, zihinsel faaliyetleri kavramsallaştırmak için yeni yöntemler ve teorileri test etmek için yeni yollar öne sürdüğünde bilişsel yaklaşımı savunacak bilim insanları için ilham kaynağı doğmuştur. Bu gelişmeler, bilim insanlarının uyarıcı-tepki süreçlerinin ötesine geçmeyi sağlamıştır ve onların sadece davranışı meydana getiren mekanizmaları değil; aynı zamanda algı, dil ve genel olarak bilişi anlamalarına katkı sağlamıştır (Smith ve Kosslyn, 2014: 4-5).

Bilişsel Kuram, öğrenme durumlarıyla ilgili olarak Davranışçı Kuram'ın görüşlerinin tersini savunmuştur. Bu yaklaşıma göre; bilgi başlangıçta dikkat alanına girdikten sonra duyuşsal kayıt vasıtasıyla kısa süreli belleğe girer. Bu bölümde bir süre işlendikten sonra uzun süreli belleğe taşınır ya da kaybolur. Uzun süreli belleğe taşınması ise bilginin alıcı için anlamlı olması, ayrıntılanması ve doğru örgütlenmesine bağlıdır. Bilgi ihtiyaç duyulduğunda uzun süreli bellekten önceki öğrenmelerle ilişki kurma yoluyla geri çağrılır (Schunk, 2009: 181).

Bilişsel öğrenme kuramına göre, insanlar bir problem durumunda, öğrenmeyi özgün dinamikleri ile gerçekleştirirler. Öğrenme, ön bilgilerin yeni bağlantılar kazanması, probleme ilişkin bilgilerin depolanması ve uygun çözüm seçeneklerinin belirlenmesi şeklinde, üç temel bilişsel süreç içinde oluşur. Yukarıdaki tariflerden de anlaşılacağı gibi bilişsel öğrenme kuramına göre, organizma sürekli aktif haldedir. Davranışçı kuramlarda olduğu gibi, organizma öğrenme için pasif bir şekilde sadece dışarıdan gelen uyaranları bekleme durumunda değildir.

Bilişsel yaklaşıma göre öğrenmenin bazı kavramları vardır. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

Biliş: Biliş kavramından; duyu organlarının aldığı girdilerin, algı ve bellek süreçlerinde işlenerek çıktıya dönüştürülmesi kastedilir. Diğer bir ifade ile dünyayı ve çevrede olup bitenleri anlamaya yönelik insan zihninin yaptığı bir faaliyet olan biliş; dıştan alınan uyaranların algılanması, ulaşılan bilginin öğrenilmesi ve hatırlanması ile zihinsel ürünlerin nitelik ve mantık açısından değerlendirilmesini içeren zihinsel süreç olarak görülür.

Algı: Algı, belirli bir uzamda ne olduğunu ve belirli bir nesnenin hangi uzamda olduğunu gösteren, duyuşsal bir süreçtir. Algılar çoğu zaman belirsiz, yetersiz

veya aşırı olan bilginin inançlarımız, hedeflerimiz, beklentilerimiz ve bilgi birikimimiz ışığında aydınlatılmasını sağlamaktadır (Smith ve Kosslyn, 2014: 99).

Dikkat: Dikkat, çevremizde birbiriyle etkileşim halinde olan pek çok uyaran arasından seçim yapmamızı sağlayan, bu esnada bazı uyaranların işlenmesini kolaylaştırırken diğerlerinin işlenmesini engelleyen bir süreçtir. Bu seçimi bireyin içsel nedenleri (ör: bir otel odasını bulmak, trafik işaretlerini takip etmek) ya da dikkati çeken bir dışsal neden (ör: zıt renkler, parlak ışıklar) etkileyebilir.

Kodlama: Algı ve dikkat süreçlerinden sonra bilginin belleğe yerleşmeden önce organize edilme sürecidir. Geri çağırma için ön koşul oluşturmaktadır.

Geri Çağırma: Geçmişte öğrenilen bilgilerin ve yaşanan olayların yeniden etkin hale getirilme işlemidir. Geri çağırma, iki şekilde gerçekleşir: Bir uyararla geçmişteki karşılaşmanın yeniden yapılandırılmasıyla ya da uyarının tanıdık gelmesiyle.

Bilişsel yaklaşımın öğrenme sürecini açıklamasında sıklıkla bilgisayarların çalışma sistemlerine atıf yapılmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda dil öğrenme sürecini açıklamaya çalışan bilişselciler benzer ifadelerle yer verir. Beynin dil edinme sürecinde bir bilgisayar gibi programlandığı görüşünü savunurlar. Bu sebeple ‘‘Dil öğrenilmez edinilir.’’ görüşü yaygın olarak dillendirilir (Güneş, 2014: 48).

Dilde bilişsel yaklaşımın öncüsü Noam Chomsky'dir. Chomsky, Skinner'in davranışçı yaklaşımına karşı çıkmaktadır. Chomsky'e göre dilin dört özelliği davranışçı yaklaşımla değerlendirmek açısından yanlıştır: Uyarandan bağımsız olması, yaratıcılığa açık olması, sınırsız/limitsiz olması ve tutarlı olması (Altınörs, 2012: 65-90). Ayrıca davranışçılar deneylerinde genel olarak hayvanları kullanmışlardır. Hayvanların konuşma özelliğine sahip olmayıp sadece taklit yeteneklerinin olması Chomsky'nin dildeki davranışçı yaklaşımı eleştirdiği başka bir boyuttur.

1.4.1.1. Bilgiyi İşleme Kuramı ve Öğrenme

Bilgi İşleme Kuramı, bilinen zihinsel yapıların kendine özgü işleyiş düzenini ve öğrenme süreçlerinin gerçekleşme adımlarını sınıflamaktadır. Bireye iletilen her girdi, birey tarafından işlenmek için alınan muhtemel bilgi bileşenleridir. Bu yapılar,

kişisel işletim süreci aracılığıyla anlamlandırılır, yorumlanır veya unutulur. Yani uyarıcının bireyde kalıcı izli davranış değişikliği yaratması; dikkatini çekecek kadar güçlü olmasına ve etkili biçimde kodlanıp anlamlandırılmasına bağlıdır (Bayındır, 2006: 41).

Bilgiyi işleme modeli öğrenme sürecinde öncelikli olarak bireyin yeni bilgiyi nasıl aldığı, hangi yollarla işlediği, nasıl depoladığı ve depolanan bilgiyi nasıl hatırladığı sorularına cevap aranmaktadır.

Bilgiyi işleme kuramının bazı aşamaları ve kavramları bulunmaktadır. Bunlar: Duyusal kayıt, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, tekrar, örgütlenme ve bellek destekleyici ipuçları.

Duyusal Kayıt: Bilgiyi İşleme Kuramına göre duyu organları aracılığıyla gelen uyarıların ilk ulaştığı yer duyu kayıt bölümüdür. Bu bölümün dağılımı çok geniş olmasına karşın gelen veriler burada kısıtlı bir süre için saklanır. Bu amaçla alınan bilginin hemen unutulmaması için hızlı biçimde bir bilişsel "kod" oluşturulur. Duyusal kayıta tüm duyu organlarından gelen uyarıcılar ve bilgiler farklı yerlerde tutulur (Bayındır, 2006: 44).

Duyusal kayıta çevreden gelen uyarıcılar kişiye özel dikkat ve algıların belirlediği biçimde düzenlenir. Burada önemli olan nokta uyarıcının kişinin dikkatini çekici nitelikte olmasıdır. Dolayısıyla algıda seçicilik yaratmayan uyarıcılar çabucak unutulup kısa süreli belleğe aktarılmazlar.

Kısa Süreli Bellek: Bilgiyi İşleme Kuramına göre duyu kayıtta gelen bilgilerin taşındığı bir sonraki yer, kısa süreli bellektir. Kısa süreli belleğe giren veriler sözel veya görsel olarak kayıt altına alınır. Kısa süreli belleğin kayıt süresi kısıtlıdır.

Kısa süreli bellek yalnızca bir kez kullanılmak üzere toplanan bilgileri depolar. Duyusal kayıt mekanizmasından gelen bilgiler ilk olarak kısa süreli belleğe gelir. Buradan çeşitli şekillerde kodlanarak kalıcı hafızaya gönderilir. Kısa süreli bellek bilgi birim değeri olarak 7+2 birim, zaman dilimi olarak da 20 - 30 saniyelik bir genişliğe sahiptir.

Kısa süreli bellek iki önemli işlevi yerine getirmektedir. Birincisi duyuşal kayıttan gelen bilgiyi kısa süreliğine depolamak, ikincisi ise depolanan bilginin zihinsel açıdan işlenmesini sağlamaktır. Bu özellikleri sebebiyle kısa süreli belleğe çalışan bellek adı da verilmektedir. Çünkü duyuş organları vasıtasıyla alınan bilgi, kalıcı hale getirilip uzun süreli belleğe yerleştirilmeden evvel, kısa süreli hafızanın içerisinde kapsamlı bir işleme sürecinden geçer. Kısa süreli belleğe gelen yeni bilgi, gerekli değilse işleme sürecine alınmaz ve unutulur. Diğer yandan eğer bilgi birey tarafından gerekli görülürse tekrar edilerek, kodlanarak veya bellekte var olan bazı eski bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenilir ve kalıcı hale getirilir (Smith ve Kosslyn, 2014: 243).

Kısa süreli bellek bilginin işlendiği merkez olarak kabul görmüştür. Burada işlenen bilgiler kalıcı belleğe gönderilir. Kısa süreli bellekte bilgi işlenirken iki temel biçim kullanılır. Bunlardan birincisi, bilgiyi aynı biçimi korunarak duyuşal bellekten geldiği gibi işleyerek (ezberleyerek) saklamak, ikincisi ise bilgiye anlam kazandırarak, ya da var olan bilgi ile ilişkilendirerek depolamaktır.

Uzun Süreli Bellek: Bilginin depolandığı yer olarak kabul edilir. Kısa süreli bellekten gönderilen bilgi burada saklanır. Uzun süreli bellekte yer edinen bilginin “öğrenilmiş bilgi” olduğu kabul edilir. Çünkü uzun süreli belleğe girmeyen bilgiler, kısa sürede unutulur. Uzun süreli bellek iki alt gruba ayrılır: kişinin kendi geçmişiyle ilgili olayları içeren epizodik (anısal) bellek ve dünyaya ilişkin genel bilgiyi içeren semantik (anlamsal) bellek. Epizodik bellek; zamansal tarihi belirlenmiş, mekansal olarak yeri belirli ve kişisel olarak deneyimlenmiş, bilinçli bilgi olarak tanımlanırken semantik bellek, dünya ve kavramlarla ilgili bilgiler olarak ifade edilmektedir (Smith ve Kosslyn, 2014: 194).

Anısal bellek yaşantının kendisi ile ilgili olan bölümdür. Yaşantının belli yer, zaman ve durumuyla ilgili anısal bellek, yaşanan olay veya durumları depolar. Anısal bellek hayatımızda geçen olayların, yaptığımız bazı şeylerin ve yaşadığımız önemli anıların saklandığı özyaşamsal bir bellek olarak sınıflandırılmaktadır.

Anlamsal bellek ise, uzun süreli belleğin çeşitli kuralları ve kavramları barındırdığı bölümü olarak nitelendirilmektedir. Anlamsal bellekte bilgilerin hem sözel, hem de görsel imgeler yardımıyla kodlandığı belirtilmektedir. Bilgiler anlamsal bellekte görsel ve sözel öğelerin arasında oluşan bir ağ yardımıyla

kodlanmaktadır. Anlamsal bellekte oluşan bu ağlar, önerme ağları veya şemalar biçiminde yer almaktadır. Birbirine bağlı kavramlar ve düşünceler bütünlüğü olan önermeler, zihindeki bilgi birimlerini oluşturmaktadır. Bireyler bilgileri hatırlarken ilişkili olduğu diğer bilgi birimlerini uyararak harekete geçirir ve ilgili bilgileri bir bütün olarak hatırlar. Önermelerin karmaşık durumları açıklayamadığı durumlarda ise şemalar oluşturulur. Şemalar bellekte oluşturulan düşünceler, kurulan ilişkiler ve yapılan işlemlerin bir bütünüdür. Bellekte büyük bilgi ağları oluşturan şemalar, bireylerin karar verme ve sorun çözme gibi durumlarda başvurduğu zihinsel birimlerdir.

Tekrar: Tekrar yapmak bilginin şeklini, biçimini, yapısını değiştirmeden çok defa yineleme biçimidir. Bilginin kısa süreli bellekte işlenerek uzun süreli belleğe yerleştirilmesinde kullanılan temel yöntemlerden biridir.

Tekrarın basit (otomatikleşmiş) ve anlamlandırıcı iki türünden bahsetmek mümkündür. Otomatikleşen tekrar bilginin uzun süreli belleğe aktarılabilmesini sağlayan sürekli tekrarken anlamlandırıcı tekrar veriyi organize etme yoluyla hafızaya alma süreçlerini barındıran bir teknik olarak karşımıza çıkmaktadır (Bayındır, 2006: 53).

Örgütlenme: Bilgiyi düzenlemek, gruplandırmak ya da tutarlı yapılar haline dönüştürmek, zihinde kodlamaya yardım eden süreçlerdir. Örgütlenme karmaşık yapıları bilgilerin öğrenilmesini sağlayan bir düzenleme biçimidir ve hatırlamayı kolaylaştırır.

Örgütlenme süreci temelde iki önemli amaca hizmet etmektedir. Bunlardan birincisi yeni bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmede kolay ve ekonomik bir yol olmasıdır. İkincisi ise bilginin doğru öğrenilmesini sağlamak suretiyle geri getirilmesini, hatırlanmasını kolaylaştırır.

Bellek Destekleyici İpuçları: Bilgiyi hatırlamak için bazen örgütlenme, ekleme veya kodlama gibi işlemler yetmeyebilir. Bu aşamada bellek destekleyici ipuçları devreye girer. Bellek destekleyici ipuçları bilginin birey tarafından doğal olmayan ilişkilerle belleğe yerleştirilme stratejileridir. Türkçe dersinde sert sessizleri belleğe aktarmada “Fıstıkçı Şahap” kısaltmasını kullanmak bellek destekleyici ipuçlarına örnek olarak gösterilebilir.

Bilgiyi İşleme Kuramının eğitim ortamlarında başvurulabilecek özelliklerinin olmasının sebebi, içerisinde barındırdığı işleme süreçleridir. İşleyen bellekte ele alınan öğrenme yöntemleri kalıcılığı arttırmakta ve gerekli bilgilerin uzun süreli belleğe tam anlamıyla yerleşmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla Bilgiyi İşleme Kuramının ortaya koyduğu etkili bilgi işleme süreci, eğitimin doğru öğrenme amacına önemli ölçüde destek olmaktadır.

1.4.2. Strateji Kavramı

Strateji kavram olarak “önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol” (TDK, 1998: 2032) anlamına gelir. Belirlenen amaca ulaşma sürecinde kişiye “rehberlik eden, önceliklerin belirlenmesine, kaynakların dağılımına akılcı bir yaklaşım kazandıran ve yapacağımız seçimler ile alacağımız kararlara yol gösteren taktikler”dir (MEB, 2004: 94).

Genel anlamda davranışçı yaklaşımda sıklıkla dillendirilen uyaran-tepki sürecinin ötesinde bilişsel yaklaşım bilginin bellekte işleme sürecine odaklanır. Bu yönüyle de öğrenme stratejilerinin kaynağında bilişsel yaklaşımı savunan bilim adamlarının etkisinden söz etmek mümkündür.

Öztürk (1995 akt. Temizkan, 2007: 43) çeşitli öğrenme stratejileri sınıflamalarını incelemiş ve şu şekilde etkili bir öğrenme stratejisi sınıflaması yapılabileceğini belirtmiştir:

1. Dikkat Stratejileri: Zihnin bir odaklaşma faaliyeti olan dikkat, zihinsel mekanizmalarda meydana gelen bilinçli ve kontrollü bir çabadır. Metin öğeleri içinde önemli ve önemsiz olana karar verme, önemli olanlara odaklanma ve önemli öğeleri öğrenme bu stratejide uygulanmaktadır. Öğrenme durumunda gerekli bilgilerin işleme sürecine girebilmesi için öğrencilerin dikkat stratejilerini bilip bunu öğrenme sürecinde kullanabilmeleri önemlidir.

2. Tekrar Stratejisi: Bilgiyi kısa süreli bellekte tutma süresini arttıran stratejidir. Bu strateji, olguları defalarca sözlü olarak tekrar etme, yazılı metnin tümünü veya önemli cümlelerini aynen kopya etme, okuma esnasında belirlenmiş aralıklarla durup cümlelerin zihinde tekrar edilmesi, bir fikri farklı şekillerde söylemeye çalışmadır.

3. Anlamlandırma Stratejisi: Aynı zamanda hatırlamayı arttırma işlemidir. Bilginin var olan şeklinin dışında anlamlı bir bütüne dönüştürülerek kazanılmasıdır. Bu stratejiyle öğrenci yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağlantı kurar. Burada amaç, öğrenen kişinin bilgiyi kendine mal etmesini sağlamaktır.

4. Zihne Yerleştirme Stratejisi: Bilginin, bellekte anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde depolanmasını sağlar.

5. Hatırlama Stratejisi: Hatırlama, uzun süreli bellekte depolanmış bilginin kısa süreli belleğe getirilmesidir. Bilgi, uzun süreli belleğe ne kadar güçlü bir şekilde kodlanarak ve anlamlandırılarak gönderilirse hatırlama da o kadar kolay olur.

6. Biliş Yönetme Stratejisi: Bilişsel faaliyetleri düzenlemenin bilinçliliğini ifade eder. Bilgiyi öğrenen kişinin kendi öğrenme ve bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisini; öğrenme ve hatırlamayı arttırmak için değerlendirmesidir. Öğrencinin bir metni okurken anlayıp anlamadığını kontrol edip, anlamadığı zamanlarda ne yapması gerektiğine karar verip bunu uygulayabilmesi bu stratejiyle ilişkilidir.

7. Duyuşsal Stratejiler: Bilişsel stratejilerin etkili kılınmasında rol oynar. Öğrenenin, kendi öğrenme kontrolünü gerçekleştirmesi için duyuşsal stratejileri etkin bir şekilde kullanmaları gerekir.

Okuma stratejileri öğrenme stratejileriyle sıkı bir ilişki içinde olduğu için bu iki kavram birbirinden ayrı ele almamazlar. Öğrenme sürecindeki birçok işlem, içinde öğrenme stratejilerini (dolayısıyla okuma stratejilerini) barındırmaktadır. Bu yüzden bireyde istendik davranış ve becerilerin kazandırılması için bilişsel stratejilerin eğitim sürecinde aktif rol oynaması önemlidir.

1.4.3. Okuma Stratejileri

Okuduğunu anlama sürecinde karşılaşılan sorunların üstesinden gelme ve daha etkili bir okuduğunu anlama için sıklıkla okuma stratejilerinden yararlanılmaktadır. Okuma esnasında karşılaşılan sorunların tespiti ve sorunların giderilmesinde yapılacaklara karar verme doğru strateji kullanımını gerektirir (Akkaya, 2011: 70).

Metnin doğru biçimde okuma-anlamlandırma sürecinde okuma stratejilerinin yeri önemlidir. Okuma stratejileri, bireye kendi bilişsel süreçlerini dolayısıyla okuma- anlama süreçlerini planlı bir şekilde yönetme becerisini kazandırır.

Akyol (2013) okuma strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmanın yararlarını şu şekilde açıklamıştır: Okuma stratejileri metindeki içeriğin ve metnin yapısının anlaşılmasında katkı sağlar. Strateji kullanımı ile okur dikkatini metne yoğunlaştırma imkânına kavuştuğu gibi okuma sürecinde de daha etkin bir rol üstlenir. Bu yolla metin içeriği ile kişisel hayatı arasında bağı daha rahat kurabileceği gibi metni değerlendirmede de zorlanmaz. Strateji kullanımı içeriğin hatırlanma sürecini de kolaylaştırır (Akyol, 2013:33).

Okuma stratejileriyle ilgili alanyazın incelemesi yapıldığında karşımıza iki yabancı kavram çıkmaktadır: cognition ve metacognition. Cognition sözcüğü dilimize “bilişsellik” olarak çevrilmesine rağmen metacognition kavramı dilimize birçok farklı biçimde aktarılmıştır. Alanla ilgili çalışma yapan bilim insanları bu kavramı dilimizde; “üstbiliş”, “bilgi ötesi”, “bilişsel farkındalık”, “bilgi bilgisi”, “yürütücü biliş”, “bilgi üstü” vb. biçimlerde ifade etmektedirler.

Stratejileri “bilinçlilik” olarak sınırlandırıp sınırlandırmama sorusu, strateji öneminin merkezinde yer alan konudur.

Wellman (1988) strateji teriminin kazanımları elde etmek için “kasıtlı” olarak kullanılan bazı rutinler ve prosedürler olduğu tanımını yapmış ve bu yüzden onun kullanımında stratejilerden her birinin öz düzenleme açısından sadece istendik çabaları olduğunu vurgulamıştır. Bir kişinin kendi kendine hatırlamasına yardımcı olması bu tanıma örnek olarak verilebilir. Wellman’a göre bir davranışın veya uygulamanın strateji olabilmesi için izlenen yolların hedefe ulaşmaya dönük olması ve süreç sonunda kazanımın elde edilebilmesi için “farkındalıkla” kullanılması gerekmektedir (Wellman, 1988: 5).

Fakat Richards, Platt ve Weber (1985) stratejileri öğrenme, düşünme vb. konularda amaca ulaşmaya hizmet eden yoldaki prosedürler olarak tanımlamışlardır. Dil öğrenme, öğrenme stratejileri ve iletişim stratejileri, kişilerin dil öğrenmede ve dilin kullanımında uyguladıkları bilinçli veya bilinçsiz süreçlerdir (Richards et al. 1985: 274).

Bu iki bakış açısında stratejilerin uygulanmasında amaçlılığa ilişkin bir fikir ayrılığı vardır. Bakış açılarındaki bu farklılığın ortaya çıkma sebebi, okuma stratejilerinin otomatik veya bilinçli olarak uygulandığında elde edilen sonuçlar olabilir.

Paris, Wasik ve Turner (1996) bu konunun altını çizmişlerdir: “Stratejiler hem sesbirim-yazıbirim uyumunun ayırt edilme aşamasında hem de bir hikâyenin özetlenmesi aşamasında kendiliğinden olan bilgi işleme teknikleriyle açıklanabilir.” (Paris et al., 1996: 610-611)

Beceriler uzmanlık, tekrarlı alıştırma, yönlendirmelere bağlı kalma, şans ve yerel kullanımlardan ötürü metinde bilinçsiz bir şekilde uygulanır. Bunun aksine, stratejiler planlı bir şekilde seçilip özel amaçlar elde etmek için kullanılan eylemlerdir. Böyle bir açıklama, beceri ve stratejinin farkını birinin bilişsel diğerinin de davranışsal tabanlı olduğunu çıkarımı yapmamızı sağlar.

Üstbilis ve beceriler arasındaki ilişkiler hakkında başka bir görüş Crowley, Shrager ve Siegler (1997) tarafından ortaya atılmıştır. Onlara göre üstbilis mekanizmaları bilişselliğin açık tarafını ortaya koymayı gerektiren değerleri sunmaktadır. Bu mekanizmalar problem çözme hedeflerine uyumlu ve cevap verebilir niteliktedir. Diğer yandan çağrışımsal işlemler, bilişselliğin açık olmayan, bilinçli olmayan, hızlı ve problem çözme doğasının hassas olan tarafını açıklama kısmıyla ilgilidir. Diğer bir deyişle üstbilis yapıları kazanım ihtiyaçlarının doğasında, var olan stratejilerin bilgisinde ve önceki benzer kazanımlarda açık, derinlemesine bir düşünce biçimiyle orta çıkmaktadır (Crowley et al. 1997: 463-464).

Genellikle, ilişkisel bilgi açık olmaktan ziyade gizlidir. Seçilen davranışlar başarıya ulaştırırsa, aralarındaki bağlantı ve ilişki güçlenecek, bu davranışları ileride daha çok seçilmeye eğilimli hale getirecektir.

Çağrışımsal mekanizmalar yani otomatik davranışlar, bilinçsizce uygulanmaktadır. Fakat üstbilis mekanizmaları, çağrışımsal mekanizmaları yeni ve muhtemelen daha farklı ve geniş bir problem çözme sürecinde işe yaradığı takdirde geçersiz kılabilir.

Paris, Wasik ve Turner çağrışımsal mekanizmaları, stratejilerin “alt kısmı, gizli olan tarafı” olarak tanımlamıştır (Paris et al. 1996: 609). Buna ek olarak, bilişsel ve üstbilişsel stratejilere odaklanan bazı kaynaklar okuma stratejilerini ve süreç kontrollü üstbilişsel davranışları birleştirmiştir. Üstbilişsel stratejiler geliştirilmezse, gereksiz ve uygulanamayan okuma stratejileri kullanılabilir (Baker ve Brown, 1984: 354). Oxford, öğrencilerin kendi öğrenmelerini arttırmak için kullandığı, birçok öğrenme yönteminden kendilerine uygun olan adımları üstbilişsel stratejiler olarak görmektedir (Oxford, 1990: 136). Geniş bir alana sahip olan stratejilerden bir sınıflandırma yapıldığında bazılarının doğrudan dil temelli olduğunu bazılarının da duygusal ve motivasyon temelli olduğunu görürüz.

Phakiti'ye göre eşzamanlı bilinçlilik ve niyetin rolü göz ardı edilirse, okuma becerileri ve okuma stratejileri birbirinden ayrılamaz. Özetle, ne bütün stratejiler üstbilis stratejileridir ne de bütün üstbilis becerileri stratejidir (Phakiti, 2003: 59).

1.4.3.1. Bilişsel Okuma Stratejileri

Bir okuma stratejisi metnin anlamını çıkarmayı hedefleyen etkileşimli süreç olarak açıklanabilir ve okuma becerileri bu okuma stratejilerinin devreye girmesiyle işlemektedir. Örneğin; tahmin, doğrulama, izleme, yansıtma ve değerlendirme stratejileri bilinçli olarak ortaya çıkarılmış stratejilerdir. Stratejiler, anlamlandırma süreci sayesinde çalışan hafızanın işini kolaylaştırırlar.

Paris, Wasik ve Turner (1996) metin süreçli stratejileri; okuma öncesi, esnası ve sonrasında kullanılan stratejiler olarak sınıflandırmıştır.

Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler:

1. İyi fiziksel ortam oluşturma
2. Okuma amacını belirleme
3. Önbilgilere ulaşma
4. Başlık hakkında sorular sorma
5. Kavram haritası oluşturma
6. Ana düşünceyi tahmin etmek için metni tarama
7. Metni tarayıp başlıkları, resimleri ve alt başlıkları değerlendirme
8. Bilgileri gözden geçirme
9. Metin türünü ve tarzını (üslubunu) tespit etme

10. Konu hakkında ne bilindiğinin ifade edilmesi
11. Okunacak metinde neler olabileceğini tahmin etme

Okuma Esnasında Kullanılan Stratejiler:

1. Okuma ile birlikte anlamayı kontrol etme
2. Ana düşünceyi bulma
3. Metinden anlamlar çıkarma
4. Metin türünün kalıplarını tespit etme
5. Konuşma çizgilerine bakma
6. Yeni kelimeleri kontrol etme (not alma)
7. Her paragrafın ana fikrini tahmin etme
8. Metni yorumlama
9. Okunan metinle ön bilgileri karşılaştırma
10. Öğrenilen bilgilere değer biçme
11. Metni yeniden okuma veya metnin üzerinden geçme

Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler:

1. Metin ve yazarı kişisel olarak eleştirme
2. Okuma öncesindeki beklentilere dönüp gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etme
3. Notları, yorumları ve altı çizilen yerleri gözden geçirme
4. Metinden çıkarılan anlamı ifade etme
5. Bilgileri bir araya toplayıp pekiştirme
6. Bilgileri gözden geçirme
7. Bilgileri detaylandırma ve değerlendirme
8. İhtiyaç duyulan ek bilgileri ifade etme
9. Yeni bilgileri zihinde tutma
10. Metinle öz yaşantıları karşılaştırma
11. Metni akademik olarak eleştirme

(Paris et al. 1996: 620)

Okuyucu bu stratejilerle kendisini metinle uyumlu hale getirir. Burada okuyucu o an konu hakkında ne bildiğine, metinden ne elde etmek istediğine karar

verir ve bunu nasıl başaracağını açıklar. Dolayısıyla metin hakkında tahminler, muhtemel bilgilere ve okuma esnasında karşılaşılabilecek içeriğe göre yapılır.

Okuma esnasında okuyucu, anlamı oluşturan ve birçok kez yinelenen strateji kullanır. Bu tekrarlanan stratejiler okuma sürecindeki okuma becerilerinin uygulanmasıdır.

Başarılı okumada anlamlandırma, okuma etkinliği vasıtasıyla kontrol edilir. Bu stratejinin okuyucu tarafından idrak edilmesi anlamlandırma sürecinde aktif etken olarak yer alır. Okuyucu aynı zamanda ana fikri tespit eder. Ana fikrin tespit edilmesi; okunanı anlamayı, verilen bilginin öneminin değerlendirilmesini ve bilgiyi bilgiyi özlü bir şekilde sentezlemeyi içeren karmaşık bir stratejidir.

Ana fikir devamlı elden geçirilir ve metinle ilişkilendirilir. Bunun sonucunda birçok ana ve yardımcı fikirler elde edilir. Okuyucu bu yardımcı fikirleri titizlikle değerlendirir. Metnin ana fikrini tespit etmek okuma becerilerinin gelişmesine ek olarak metin faktörlerine de bağlıdır. Bauman'a göre okuyucular metnin ilk ya da son paragrafında verilen ana fikri, açık olarak verilmeyen ama ima edilen ana fikir cümlelerinden daha iyi tespit edebilirler. Fakat "ana fikir" okuyucu tarafından yazarın anlatmak istediğinden farklı olarak ifade edilebilir (Bauman, 1984: 105).

Okuyucu bir amaç için okur. Bu, yazarın ana fikirlerini ve yardımcı fikirlerini ya da yazarın nispeten daha az önem verdiği fikirleri içerebilir.

Uygun sonuç çıkarma becerileri ve stratejileri birbirinden ayırmakta sıklıkla zorluk çekilen bir "stratejidir". Sürekli olarak, sonuç çıkarma otomatik bir süreç olarak karşımıza çıkar. Fakat Hansen ve Pearson'a göre ikinci dil araştırmaları başlangıç ve düşük seviyedeki okuyucuların dolaylı anlam sorularına güçlükle cevap verdiklerine işaret etmektedir (Hansen ve Pearson, 1983: 829). Bu araştırma ayrıca zayıf ve ilk okuyuculara sonuç çıkarma stratejisinin öğretilebileceğini belirtmektedir. Okuma esnasında okuyucu metindeki kalıpları çıkarabilir. Okuyucu, metnin farklı bölümlerinin düzenli organize edilip, şekillendirilip şekillendirilmediğini veya metnin neden-sonuç, zıtlık, karşılaştırma gibi ayrıntılı yapılarla devam edip etmediğini anlamaya çalışır. Bu, metin boyunca verilmiş işaretlerle metin türünü tanıma stratejisiyle ilişkilidir. Söz konusu işaretler okuyucunun kendisine konunun ana yapısının anlaşılması ve metinlerarası ilişkilerin ortaya çıkarılmasına yardımcı

olur. Bu işaretlere bakıldığında örneğin; sıralayıcılar (ilk sırada, ikinci), kronolojik işaretler (en başta, sonra, daha sonra), zıtlık ifadeleri (fakat, diğer yandan) veya sonuç ifadeleri (böylelikle, sonuç olarak) özellikle ikinci dil bağlamında, okuyucu kelimeyi gözlemlemeye ve bilinmedik sözcüklere ilişkin herhangi bir problemi çözmeye yarar.

Burada, okuyucu metni yorumlamak (anlamak), benzer kelimelerle aynı gruba giren yeni kelimelerin anlamını açıklamak, bağlamdaki ipuçlarından yararlanarak bir kelimenin genel anlamını tahmin etmek, bilinen bir kelime ile bilinmeyen bir kelime arasında bağ kurmak, yeni öğrenilen dilde aynı kökten gelen bir kelime aracılığıyla ya da sözlüğe başvurarak bağlantı kurmak için ön bilgilerini kullanabilir.

Okuyucular ayrıca sürekli daha önceden bildikleri ve metinde öğrendiklerini karşılaştıra stratejisini kullanırlar. Bu strateji hem anlamın doğrulanmasına hem de metinde yanlış eşleştirilen bilgilerle ilgili okuyucunun uyarılmasına hizmet eder. Yeni bilgi, önceden verilmiş bilgilerle uyumlu olabilir ya da var olan bilginin genişlemesini ve değerlendirilmesini destekleyebilir. Aynı şekilde, yeni bilgi önceki yanlış bilgilerin anlaşılmasını sağlar. Okuyucu yeni bilginin kabul edilip edilmeyeceğini kavrar ve metinde okunanların önemini değerlendirir. Bu değerlendirme okuyucunun okuma sürecinin başında edindiği amaca doğrudan bağlıdır. Amaçlı okuma etkinliklerini sıraya koymak, okuyucuya metnin hangi bölümüyle ilgileneceğini ve hangi bölümlerinin amacına ulaştıracağı imkânını sunar.

Okuma esnasında, okuyucu metni açıklığa kavuşturmak için bazı özel bölümleri tekrar okuyabilir ya da metnin nereye gittiğini öğrenmek için hızlıca metnin üzerinden geçebilir. Genel olarak doğrusal metin süreçlerini içeren bu dışı vurma stratejisi okumanın belirli bir olgunluğa erişmiş ve esneklik gerektiren kısmını yansıtır (Hudson, 2009: 110).

Okuma sonrası stratejileri işlevsel, amaçsal ve etkili olma eğilimindedir. Okuyucu okuma görevini basitçe bitirmeye çalışır ve okumayı basitçe kenara bırakıp bir sonraki etkinliğe geçebilir. Fakat, okuyucular ayrıca metnin içeriğini öğrenmeye ve özgün bir beceriyi veya projeyi gerçekleştirmeye motive olabilirler.

Keyifli okumada, okuma sonrası görevler; metni, mesajı ve yazarı basitçe eleştirmek olabilir. Fakat, bilgi verici ve uygulamalı stratejiler bu amaca daha doğrudan hizmet edebilir. Metni anlamak, okuyucuya metni yeteri kadar açıklayabilme veya bölümleri yeniden okuması gerektiği düşüncesi sağlar. Bu iki durumdan birini seçim kriteri, hangi amaca ulaşmak istendiğine bağlıdır. Okuyucular metindeki bilgileri birleştirip birbirine harmanlamaya ihtiyaç duyacaklardır. Onlar ayrıca metinde sunulan bilgiyi analiz edeceklerdir. Bu iki stratejinin kalıbı görevin tamamlanması doğasıyla açıklanabilir. Örneğin, okuyucunun özgün metinle birlikte başka bir metinden bilgi sentezleme amacı varsa birleştirme ve sentezleme, ikinci metnin içerik ve yapısıyla birlikte yapılacaktır. Aynı şekilde, hangi bilginin analiz etmek için seçileceği sentezin amacına bağlıdır. Okuyucu metindeki bilgiyi önbilgileriyle detaylandırarak ve metnin yeterliliğini değerlendirecektir. Bu işlem okuyucuya hangi ek bilgilerin gerekli olacağını açıklama fırsatı sunacaktır.

Sonuçta, okuyucu uyguladığı strateji ile metinden aldığı yeni bilgiyi kabul edecektir. Bunun sayesinde el kitabından bir bölüm okuduktan sonra bir cihazı birleştirebilecek, bir tarifi pişirebilecek veya çoktan seçmeli test sorularına cevap verebilecektir.

Pressley ve Afflerbach (1995) yüzün üzerinde farklı strateji tespit etmişlerdir. Onların ulaştığı sonuca göre vasıflı okuyucular şöyle açıklanmaktadır:

“Vasıflı okuma esnasında devam eden bilinçli süreç büyük bir karmaşıklık içermektedir. Fakat, burada gerçekleşen süreçte çarpıcı bir düzenlilik vardır. Yani, bütün bu düşünceleri okumada bilişsel ve davranışçı yaklaşımlardan oluşan birkaç kategoriye ayırmak mümkündür. Böylelikle, vasıflı okuyucular farklı birçok stratejiyi bilip metinde kullanmaktadır. İyi okuyucular çok titizdir. Bazen notlar alırlar. Tahmin eder, yorumlar ve kafaları karıştırdıkları zaman okudukları yere geri dönerler. Metindeki boşlukları doldurmak ve okuduklarını anlamak için çıkarımlar yaparlar. İyi okuyucular bilinçli olarak metindekileri birleştirmeye çalışırlar. Onlar sadece metinde okuduklarıyla yetinmezler. Daha ziyade okuduklarını yorumlar, bazen okuduklarının tasvirini oluştururlar. Bazen de metinde verilen bilgileri sınıflandırır ve kendileriyle okuduklarının anlamının ne olduğu hakkında tartışırlar. Metin üzerinde kendi yollarını oluşturduktan sonra, metindeki iletileri anlama ve belleklerine kaydetmek için (kendi kendilerine sorarak, metni tekrar okuyarak ve düşünerek) değişik yollar elde ederler. Vasıflı okuyucularca kullanılan çoğu strateji; mevcut okuma amaçlarını karşılamak için ihtiyaç duyulan süreçleri kullanan, o andaki okuma istekleriyle uğraşan, muhtemelen gelecekteki ihtiyaçlar için hazırlanan okuyucuyla, gereğince ve fırsatlara uygun bir şekilde eşgüdümlüdür.” (Pressley ve Afflerbach, 1995: 79-80)

Sonuç olarak iyi okuma stratejileri; vasıflı okuyucuların işlerinin karmaşıklığına, aynı şekilde daha az vasıflı okuyuculara baktığımızda birçok olası tuzakların olduğuna işaret eder.

1.4.3.2. Üstbilişsel-Bilişötesi Okuma Stratejileri

Genel itibariyle eğitimin önemli bir odak noktası olarak ve özel anlamda dil eğitiminde üstbilişin gelişimi, stratejik öğrenmeyi kısmen tanımlayan ve teşvik eden eğitimcilerin bir ürünüdür. Üstbilişsel beceriler okuduğunu anlama, yazma, dil edinim ve mantıksal ilişkilendirme gibi problem çözen bilişsel aktivitelerde stratejik bir rol oynamaktadır.

Üstbiliş, bilişsel çabaların bilgisi ya da düzenlemesine işaret eder. Aslında, bu başlı başına biliş hakkında bilgidir. Buna kişinin bilişi düzenlemede bilişsel sistem ve bilinçli çabalarının bilgisi de dâhildir. Üstbiliş bilişten farklıdır, çünkü bilişsel beceriler kişiye bir görevi tamamlaması için yardım ederken üstbilişsel beceriler kişinin görevi anlaması ve görevde düzenleme yapabilmesine yardımcı olur.

Bazı araştırmacılar, üstbilişsel bilginin üstbilişsel kontrolün de önünde olduğunun ileri sürmektedir. Bu görüşte ilk olarak, öğrenci stratejik ve becerikli bir biçimde metin faktörlerinin işlenişini kontrol etmeden önce, görevin bilgisi, muhtemel stratejiler ve kendilerinin öğrenci olarak kattıkları özellikler kadar metnin yapılarının farkında olmalıdırlar.

Bu tür bir üstbilişsel kontrol fikri, biliş bilgisinin açıklayıcı bilgi, yöntemsel bilgi ve şartlı bilgi olmak üzere 3 bileşen içerdiğini göstermektedir. Birincisi kendimiz, öğrenmemiz, bizi etkileyen faktörler ile görev ve aktivitelerin yapısı hakkında bilgidir. Yöntemsel bilgi, konu örgüsü içindeki, kelimeleri tahmin etmek, özetlemek ya da metindeki ana fikri aramak gibi stratejiler hakkındaki bilgiyi içerir. Şartlı bilgi ise farklı stratejileri neden ve nasıl kullanacağımız hakkında sahip olduğumuz bilgiye işaret eder.

İnsanlar sadece politika, futbol, elektronik, oya işi ya da daha başka alanda değil insan akli ve onun yaptıklarıyla ilgili bilgi ve inançlara sahiptir. Okumada üstbiliş, planlama, gözlemlenme ve okuma sürecinin değerlendirmeyi temsil eder. Bu noktada planlama okuyucunun hedeflerine ulaşması için belirli işleri seçmeyi ve okuma amacını belirlemeyi içerirken, gözlemlenme bu hedefi başarmak için okuma süreci esnasında okuyucunun çabalarını düzenlemeyi ve yeniden yönlendirmeyi kapsar. Değerlendirme ise okuyucunun kendi görevini gerçekleştirme becerisinin değerini biçmeyi konu edinir. Üstbiliş bu yüzden, uygulanacak belirli okuma

stratejilerinin uygulaması üzerinde bir tür yürütücü kontrol rolü oynar. Buna hem biliş hakkında bilinenler hem de bilişin nasıl yönetildiği dâhildir.

Tablo 2’de gösterildiği şekilde bir dizi üstbilişsel beceri vardır:

Tablo 2: Üstbiliş Becerileri Örnekleri

-
- Öğrenmenin hangi şartlarda en iyi olduğunu anlama
 - Eldeki problemin analizi
 - Dikkat verme
 - İletinin hangi yanlarının eldeki görevi tamamlamak için önemli olduğunu tespit etme
 - Görevin açık ve açık olmayan yanlarını anlama
 - Hangi performans öğelerinin özgün beceri için önemli olduğunu açıklama
 - Nasıl stratejik olunacağını açıklama
 - Dikkatle takip etme ve anlamlandırma için dinleme
 - Amaçlara ulaşip ulaşılmadığını iç kontrol
 - Etkinlikleri stratejik olarak gözden geçirme, değiştirme ve tamamlama
 - Araştırma için hangi iç ve dış dönütlerin olduğunu açıklama
 - Düzeltmenin başlaması ve devam etmesi
-

(Hudson, 2009: 113)

İnsan bilimi hangi insanların bilişsel süreçleri yürüttüğü hakkında bilgiler içermektedir. Bu bilgi, okuyucunun kendine ait karakteristik özelliklerinin farkında olması (önbilgi, ilgi, beceriler, öz-yeterlik ve eksiklikler) ve bu karakteristik özelliklerin dil süreçlerine ve dil öğrenmeye nasıl etki ettiği.

Üstbilişte yürütücü kontrol başlığı; bilinçlilik bakış açısından olduğu düşünülen, beceri ve strateji arasındaki farkların altının çizildiği birtakım belirsizlikleri yansıtmaktadır. Örneğin, çoğu İngilizce okuyucuları harflerin kelimeleri oluşturduğu, kelimelerin bir araya geldiğinde anlamı ortaya çıkardığı üstbiliş bilgisine sahiptir. Fakat bu bilgi bilinçsiz bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Çünkü harfleri okuma işi otomatik bir şekilde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla aşağıdaki birinci cümlede harfler bilinçli düşünce olmadan hızlıca okunabilir:

1. Cumartesi alışveriş için genel olarak iyi bir gündür.
2. *CUMARTESİ ALIŞVERİŞ İÇİN GENEL OLARAK İYİ BİR GÜNDÜR.*

Fakat ikinci cümle, yazı tipinin farklı olmasından ötürü bazı okuyuculara daha sorunlu gelebilir. Okuyucu kelimeleri harflerden oluşmuş bir yapı olarak algılayabilir ve onun üstbiliş becerileri metni okumak için harf tanıma stratejilerini sıralayabilir. Okuyucular, hangi harflerin tanımlandığını ve kalan harfleri tamamlama

süreciyle cümleyi anlamayı deneyebilirler. Diğer okuyucular bildikleri kelime hazinesiyle eşleştirme yapma umuduyla parçaları telaffuz etmeyi deneyebilirler.

Önceden tartışılmış olan üstbilgi bilgisi ve çağrışımlı mekanizmalar arasındaki uyum Crowley, Shrager ve Siegler (1997)'in çalışmasında yansıtılmıştır. Araştırmacılar üstbilgi bilgisinin uygulama potansiyeli olduğundan beri, düşünce yoluyla uygulanıp değiştirilebileceğini vurgulamışlardır. Bu konu özgün bir bağlamın dışında düşünülüp tartışılabilir. Çağrışımsal mekanizmalar, ilişkiler ve güçler ağı içinde algılanır. Kaynakları işleme serbestliğine izin veren otomatik bir şekilde –bilinç gerekliliği olmaksızın- işler (Crowley et al. 1997: 462-489).

Brown, okuduğunu anlamlandırmada ana fikri arama gibi bir etkinliğin okuduğunu anlamlandırma amacı olarak ele alındığında bilişsel strateji, öz-değerlendirme olarak kullanıldığında ise üstbilgi stratejisi olduğunu öne sürmektedir (Brown, 1987: 65-116).

Bilişsel bilgi ile bilişsel düzenleme farklı kavramlardır. “Bilişsel bilgi” yanılığa düşmesine veya geliştirmek için geç kalınmasına rağmen sabit kalabilir. Israrcı biçimde kendi başına devam eder. Fakat “bilişsel düzenleme” genel olarak sabit olmayan ve yaş açısından esneklik gösteren bir süreçtir. Durumdan duruma hızlı biçimde değişebilir. Bu ayrım, öz düzenlemenin yaşa bağlılıktan çok bağlamla ilgili olduğudur. Okuyucu bir bağlamda etkili bir öz-düzenleme performansı ortaya koyarken diğerinde böyle olmayabilir. Dahası bu durumlarda bir çocuk yetişkinin göstermediği öz düzenleme becerisini gösterebilir. Düzenleme ayrıca kaygı, korku, kişilik algısı (öz-algı) veya ilgi tarafından etkilenmektedir.

Bilişsel bilgi ve bilişsel düzenleme arasındaki ilişki yine üstbilgi ve çağrışımsal mekanizmalar arasındaki ilişkiyle paralellik göstermektedir. Burada problem çözme stratejisinin bazen açıktan ve zahmetli bazen de gizliden kullanıldığı gözlemlenmiştir. Crowley vd. (1997) üstbilgi bilgisiyle çağrışımsal bilginin arasındaki bilginin arasındaki ilişkinin “rekabetçi anlayış” olduğunu varsaymaktadır.

“Üstbilgi ve çağrışımsal sistemleri, tasvirleri ve seçim yapma süreçleri ile birbirinden ayrılır. Üstbilgi bilgisi açıktır, eyleme dönüştürülebilir ve bir ürünün kuralları, planları, bulguları olarak ifade edilebilir. Çağrışımsal bilgi ise açık değil gizlidir, fiile dönüştürülemez ve problem çözme bağlamında birimler üstü sabit bir ortaklık olarak açıklanabilir.” (Crowley et. al., 1997: 480)

Problem çözenin her aşamasında, iki sistem de çözüm üretmek için rekabet eder. Bu rekabetin sonuçları ortak sistemin ilgi alanına özel ne kadar bilgi içerdiğine, üstbilgi bilgi içerdiğine ve üstbilgi sisteminin problem çözüme hedeflerini değiştirecek müdahaleye ne kadar ihtiyaç duyacağına dayanmaktadır.

Lovett ve Flavell (1990) stratejilerin bilinç kısmının yaşın ve tecrübenin bir parçası olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmaları okuyucuların birçok farklı stratejiler kullandığını ortaya koymaktadır. Fakat bu farklar iyi/tecrübeli okuyucularla zayıf/tecrübesiz okuyucular arasında ortaya çıkmıştır. İyi/tecrübeli okuyucular okuma sürecini tamamlamaya yarayan en etkili stratejiyi kullanma eğilimindedirler (Lovett ve Flavell, 1990: 1842-1858).

Bu bilgilere dayanarak zayıf ve tecrübesiz okuyucuların:

1. Okuma amacını tespit etmede,
2. Strateji uygulamada esneklik göstermede,
3. Anlamlandırmada yapılan hatalara müdahale etmede,
4. Önemli olan bilgiyi tespit etmede,
5. Metin yapısını tespit etmede,
6. Sözdizimsel veya anlamsal anormallikleri tespit etme ve düzeltmede,
7. Anlamlandırmayı etkili biçimde izlemeye,
8. Kendilerinde var olan stratejileri uygulamada,
9. Önbilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirmede,
10. Üstbilgi seviyesinin farkındalığında,
11. Kullanılan stratejilerin etkililiğini tespit etmekte ve bu stratejileri saymakta

eksiklikler gösterdiklerini söyleyebiliriz.

İzleme-anlama esnasında tespit edilen farklılıkların, anlamlandırma sorunlarından, öğrencilerin seviyesine uygun olmayan metinden veya tanıdık olmayan yeni kelimelerden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu yanlış eşleştirme, kafa karışıklığı ve kaygı sonucunda bir uyumsuzluk hissi yaratmaktadır ve onarma mekanizmalarını harekete geçirir. Okuyucular bu durumdan sonra bağdaşık bir metin oluşturmak için kontrollerini ele almaya başlarlar.

Başarılı okuyucular gerekli dilbilimsel bilgiye, önbilgiye ve stratejilere sahiptirler. Onların üstbilgi bilgisi, uyumsuzluğu giderecek strateji veya stratejileri seçer.

Bu onarım okuyucuya metni ya da metin içi unsurlardan birini düzeltme fırsatı verirse, okuyucu sorunu alışılmış bir şekilde metne yükleyecektir. Ancak iki öge arasında uzlaşma sağlanamazsa, okuyucu genellikle (doğru ya da yanlış) sorunu kendi anlamlandırma stratejilerine yükler. Okuyucu anlamlandırma sorununu tekrar çözdükten sonra, metin içi unsurların uyumlu olup olmadığını değerlendirmeye devam eder (Hacker,1998: 166). Ancak, üstbilgi süreçlerinde anlamlandırma hataları örnekleri devam edecektir.

Hacker (1998) anlamlandırma, izleme veya kontrolden kaynaklanan hataların birçok kaynağının olduğunu vurgular:

Tablo 3: Üstbilgi Anlamlandırmada İzleme ve Kontrolden Kaynaklanan Okuma Hataları

-
1. Okuyucular, uyumsuzlukları izlemek veya kontrol etmek için ihtiyaç duydukları için dilbilimsel veya metin bilgisinde eksiklik yaşarlar.
 2. Okuyucuların yeterli dilbilimsel veya metin bilgisi vardır fakat izleme ve kontrol stratejileri yetersizdir.
 3. Okuyucular stratejilere sahiptir ancak onları nerede ve ne zaman kullanacakları üstbilgi anlayışına sahip değildirler.
 4. Anlamlandırma ve/veya kontrol okuyucunun kaynaklarına çok fazla çaba gerektirir, böylelikle kontrol okuması için becerilerini saklar.
 5. Okuyucular tarafından kullanılan değerlendirme ölçütü veya standartları izlenmesi gereken metin içi işaretlerin seviyesine uygun değildir.
 6. Uyumsuzluk sorunları anlamlandırma sürecinde okuyucular tarafından yanlış çıkarsamalarla çözülmektedir.
 7. Bütün durumlarda karşılaşılsa da –ancak kontrollü bilişsel süreçlerde gizli olarak var olan- okuyucular okumalarını izlemeden veya kontrol etmede motivasyon eksikliği hissetmektedir.
-

(Hacker 1998: 165-191)

1.5. Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Bugünkü Avrupa Birliği'nin temelini oluşturan Avrupa Konseyi, 5 Mayıs 1949'da imzalanan Londra Anlaşması ile kurulan bir işbirliği örgütüdür. Türkiye, Avrupa Konseyine kuruluşundan üç ay sonra davet edilmiş ve konseye katılmıştır.

Avrupa Konseyi “savunma ve ticari konular dışında, hayatın hemen hemen her alanını kapsayan konularda siyasi işbirliğinin yanısıra, norm oluşturma, bunları kodifiye etme ve denetleme olmak üzere, her aşamada, üye ülkeler arasında çeşitli düzlemlerde işbirliği öngören kapsamlı bir yapılanma”yı ifade etmektedir (http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_tr.mfa, 2016).

Konsey öncelikle tüm Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı geliştirmeyi ve Avrupalılık kimliğini kazandırmayı hedeflemektedir. 2001 yılında kutlanan “Avrupa Diller Yılı” çerçevesinde “Avrupa Konseyi Avrupa Dil Gelişim Dosyası”nın birliğe üye tüm ülkelerde uygulamaya konulmasını bir ilke olarak kabul etmiştir. Polonya’nın Krakow kentinde yapılan Avrupa Eğitim Bakanları Toplantısında 2004-2005 yılları arasında tüm üye ülkelerin pilot okullarda uygulamalarda bulunması, gelecek öğretim yılı da projenin tüm okullarda uygulamaya konulması kararlaştırılmıştır. Türkiye’de bu uygulamanın öncelikle yabancı dille eğitim yapan Türk okullarında başlatılması, daha sonra genel liselere doğru yaygınlaştırılması uygun görülmüştür (Demirel, 2007: 23).

Bu proje, her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olarak çokdilli yetişmesini hedeflemektedir. Bu sayede dilbilimsel farklılıkların ötesinde bir kültürlerarası iletişim sağlanacak ve ortak bir bakış açısı geliştirilecektir. Günümüzde Avrupa Konseyinin toplam 47 üye ülkesiyle birlikte Avrupa Dil Gelişim Dosyası (European Language Portfolio) projesi uygulanmaktadır. Projenin temel amacı farklı dillere ortak anlayışın geliştirilmesidir. Avrupa Konseyi bu politika ile dil ve kültür birliği sağlamayı değil dil ve kültür çeşitliliğini artırmayı hedeflemektedir. Bu alandaki önemli çalışmalardan birisi de Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni’dir.

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve/Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, müfredat kurallarını, sınavları, ders kitaplarını ve bunların ortak bir zeminde geliştirilmesini kapsayan rehber niteliğinde bir çalışmadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni’nin temeli, bir uygulama çalışmasına dayanmaktadır. 2001 yılında yayımlanan Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Başvuru Metni, 1971 yılında başlatılan bir süreci ifade etmektedir. İlk taslak sonrasında 1996 yılında ikinci taslak basılmış, Modern Diller Projesi’nin Final Konferansı’na incelenmek ve onaylanmak

üzere sunulmuştur. ADÖOBM'nin uygulaması sonrasında uygulama katılımcıları ve diğer özel amaçlı kullanıcıların görüşleri de dikkate alınmıştır (CEF, 2002: 3).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, yabancı dil öğrenenlerin, öğrendikleri dili iletişim kurmada kullanabilmeleri için neleri bilmeleri gerektiği ve bu dilde etkin olabilmeleri için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin oluşturulduğu kültür bağlamını da içermektedir. Başvuru metni yabancı dil öğrenenlerin öğrenme sürecinde gerçekleştireceği ilerlemeyi ve öğrenmenin her aşamasında yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (CEF, 2001: 1).

1.5.1. Avrupa Dil Gelişim Dosyasının Amaçları ve İşlevleri

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, Avrupa'da farklı eğitim sistemleri uygulayan sistemin içerisinde, iş alanında ve diğer sahalarda karşılaşılabilecek güçlükleri ortadan kaldırmak için oluşturulmuştur. Bu da eğitim yöneticilerine, kurs düzenleyicilerine, öğretmenlere, öğretmen eğitimcilerine, sınav hazırlayıcılarına uygulamalarına yansıtılmaları için, ihtiyaç analizlerini öğrencilere ve birbirlerine göre düzenlemeleri için bir ortak yol verir.

Başvuru metninin genel amacı Konseye üye ülkeler arasında kapsamlı bir birliktelik sağlamak ve bu amacı gerçekleştirmek için kültürel alanda ortak etkinlikler uygulamaktır. Bu amaç doğrultusunda Konsey modern diller alanında üç temel ilke benimsemiştir.

Konseyin belirlediği ilkeler şunlardır:

1. Avrupa'daki farklı dil ve kültür çeşitliliği zengin bir mirastır, bu zenginliğin korunup geliştirilmesi gerekir. Bu dil ve kültür çeşitliliği ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliğin iletişim kurmada bir engel olmaktan çıkarılıp karşılıklı zenginleşme ve anlayış hâline dönüştürülmesi için eğitim alanında büyük çaba gereklidir.
2. Avrupa'da hareketliliği arttırmak, karşılıklı anlayışı ve iş birliğini teşvik etmek, ön yargı ve ayrımcılığın üstesinden gelmek için, farklı ana dile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması

gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dilleri hakkında daha iyi bilgiye sahip olmakla mümkün olacaktır.

3. Üye ülkeler, modern dil öğrenme ve öğretme alanındaki ulusal politikaları benimseyip geliştirerek ve sürekli iş birliği içinde bulunarak, politikalarının koordinasyonu için gerekli düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma sağlayacaktır (CEF, 2001: 2).

Kültürel İş birliği Konseyi (CDCC / Council for Cultural Co-operation), Eğitim Komitesi ve Modern Diller Bölümünün etkinlikleri, üye ülkeler ve sivil toplum örgütlerinin, dil öğrenimini geliştirebilmek amacıyla temel ilkelere uyarak aşağıdaki genel ölçütleri uygulaması gerektiğini ortaya koymuştur:

1. “Nüfuslarının her bölümünün, diğer üye devletlerin (ya da bu ülkelerdeki toplulukların) dilini öğrenebilmelerini ve iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için gereken dil becerilerini etkili biçimde edinebilmelerini sağlamak ve bu bağlamda;

- 1.1. Başka bir ülkede bulunanların günlük işlerinde iletişimi mümkün kılacak ve ülkeye gelen yabancılarla anlaşmayı kolaylaştıracak dil bilgisini sağlamak,

- 1.2. Başka dil konuşan genç ve yetişkinlerin görüş ve düşünce, duygu paylaşımını ve iletişimini sağlamak,

- 1.3. Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının, kültürel miraslarının yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı anlaşılmasını sağlamak.

2. Dil öğrenme sistemlerinin oluşturulmasında geçerli ilkelerin her düzeyde öğretmen ve öğrencilerin kendi durumlarına göre uygulanması konusundaki çabalarını teşvik etmek, artırmak ve desteklemek (CEF: 2001, 2).

Söz konusu sistemler, Avrupa Konseyi Modern Diller Programı kapsamında aşamalı olarak aşağıdaki şekilde geliştirilecektir:

- 2.1. Dil öğretme ve öğrenme ilkelerini öğrenenlerin ihtiyaç, güdülenmişlik düzeyi, özellik ve kökenlerine göre temellendirmek.

- 2.2. Doğru ve gerçekçi hedefleri mümkün olduğunca kesin yargılarla tanımlamak.

- 2.3. Uygun yöntem ve materyalleri geliştirmek.

- 2.4. Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun araç ve materyalleri geliştirmek.

3. Bütün eğitim seviyelerinde özel ihtiyaçlara uygun, iletişim yeteneğini farklı öğrenci türleri ve sınıflarına kazandırmak için gereken öğretim yöntemleri ve materyalleri ortaya koyacak araştırma ve geliştirme programlarını oluşturmak.” (CEF, 2001: 2-3).

Konsey ayrıca modern diller alanında da politik hedefler belirlemiştir. Konseyin belirlediği politik hedefler ise şunlardır:

1. Tüm Avrupa’yı kültür, eğitim ve bilimsel çalışmaların ötesinde yoğunlaşan

uluslararası hareketliliğin ve yakın işbirliğinin oluşturabileceği sorunlara karşı ticaret ve sanayi bağlamında da donatmak.

2. Daha etkili uluslararası bir iletişim yoluyla karşılıklı anlayış ve hoşgörü doğrultusunda kültürel kimlik ve çeşitliliğe saygı duymayı teşvik etmek.

3. Avrupa kültürel hayatını, karşılıklı bilgi yoluyla ulusal ve yerel dillerin bilinmesini sağlayarak az bilinen ve az yaygınlıkta bulunanlar dâhil olmak üzere geliştirilmesi ve zenginleştirilmesine zemin hazırlamak.

4. Tüm Avrupa'da yeterli iletişimi sağlayabilme amacıyla gerekli dil yeterliklere sahip olmayan bireylerin ortaya çıkarabileceği tehlikeleri önlemek (CEF, 2001: 3).

Konsey, bu hedefler ışığında çok dilliliğin artırılması için dil öğretiminin çeşitlendirilmesi ve yoğunlaştırılmasına yönelik stratejiler geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca istenilen hedeflere ulaşmada yeni iletişim ve teknolojik gelişmelerden faydalanmanın gerekliliğini ifade etmektedir.

1.5.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Türleri

Avrupa Dil Gelişim Dosyası içinde farklı amaçlarla dil öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına dikkat çekilerek dil öğrenme amacı içinde bireylerin buldukları yaş aralığının önemine değinilmiştir. Çocuk ile yetişkinin biyolojik ve bilişsel farklılıkları dil öğrenme süreçlerini de etkilemektedir. Dil öğrenme sürecindeki amaç, motivasyon, kullanılan yöntem, yer gibi süreci etkileyen her unsur yaş gruplarının dil öğrenme sürecini etkilemektedir. Bu farklılıkla Avrupa Dil Gelişim Dosyası içinde “Çocuk (12 yaşa kadar), Ergen (12- 20 yaş arası) ve Yetişkin” olmak üzere 3 gruba yönelik dil öğrenimi tanımına yer verilmesine yol açmıştır. Ancak sınıflamanın gereksinimleri yeterince karşılayamaması sebebiyle ergenlik döneminin özellikleri de dikkate alınarak iki farklı Avrupa Dil Gelişim Dosyası türü geliştirmenin daha doğru olacağına karar verilmiştir. (Schneider ve Lenz, 2001: 13-14). On beş yaş üstü benzer bilişsel gelişim ve gereksinim özelliği gösterdiğinden dolayı bu iki grup için tek bir Avrupa Dil Gelişim Dosyası türü uygun görülmüştür.

1.5.2.1. Avrupa Dil Gelişim Dosyası - Çocuk

Hâlihazırda çocuklar için Fransa, Almanya, İngiltere, Macaristan, Çek

Cumhuriyeti ve Portekiz’de dil gelişim dosyası modelleri geliştirilmiştir. Özellikle yaşa bağlı olarak yetişkinlerden farklı gelişim özellikleri gösteren çocuklar için yapılacak öğretim çalışmalarında şu niteliklere dikkat çekilmiştir:

- Okul çağındaki öğrencilerin bir bölümü iki dilli ya da çok dilli özellik gösterirken bazı çocuklar ana dilleri dışında diğer dillerin varlığından habersizdir.
- Çoğu öğrenci okulda öğrendiği yabancı dili kullanım sahası bulamamaktadır.
- Öncelikli hedef olarak çok dillilik ve kültürlerarası farkındalığı geliştirmek belirlenebilir.
- Dil öğretiminde motivasyonun önceliği unutulmadan seçilen yöntem ve görevlerin çocuğun seviyesine uygunluğuna dikkat edilmelidir.
- “Öğrenmeyi öğrenme” temel kaygılar arasında olmalı, çocuğun başarı ölçütü olarak ev ve okul hayatı temel alınmalıdır (Schneider ve Lenz, 2001: 10).

1.5.2.2. Avrupa Dil Gelişim Dosyası -Yetişkin

Bu dosya türü, dil becerilerini iş ya da toplumsal nedenlerle geliştiren veya geliştirmekte olan yetişkinler veya 14-16 yaş ortalamasındaki dilin işle ilgili işlevlerini öğrenen bireylerce kullanılmaktadır. Çocuklarda olduğu gibi yetişkinlerin de yaşa bağlı olarak farklılaşan özelliklerine uygun olarak hedeflerin belirlenmesi, seçilen yöntemler ve motivasyon gibi konularda aşağıdaki unsurlara dikkat edilmesi istenmiştir.

- Yetişkinlerde dil öğrenme çoğunlukla mesleki ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkmaktadır.
- Bu düzeyde ileri seviyede ya da çok özelleşmiş/özgün dil yeterliliklerine ihtiyaç duyulabilmektedir.
- Yetişkinler sadece kültürel zenginlik amacıyla dil öğrenebilirler. Ancak dil eğitimine devam etmede motivasyonu sağlama konusunda problemler yaşanabilir.
- Bu grupta dil öğrenme genellikle bireysel tercih ve planlara bağlı olarak yürütülen bir süreçtir.
- Ulaşılan dil yeterliliğinin kayıt altına alınması yetişkin için önem arz etmeyebilir (Schneider ve Lenz, 2001: 11).

Bu bilgilere dayanarak dil öğrenme hususunda yaşın, bireysel farklılıkların, bilişsel özelliklerin ve gereksinimlerin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Yabancılara Türkçe öğretiminde de bu ilkeler ölçüt olarak alınmalıdır.

1.5.3. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bölümleri

Avrupa Konseyine üye pek çok ülkede hazırlanan her Avrupa Dil Gelişim Dosyası sırasıyla Dil Pasaportu, Dil Geçmişi ve Dosya olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Bu üç bölüme ek olarak hazırlanan ülke dosyalarında ihtiyaca ya da amaca uygun bölümler eklenebilmektedir. Ortak olan üç bölümün dışındaki bölümlerin seçilmesi ve hazırlanmasında şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Eklenen unsurların amaç ve işlevlere uygun olması,
- Eklenen unsurların hangi bölümlerde bulunacağı,
- Eklenen unsurların dosya dışında nerelerde kullanılacağı (öğretmen kılavuz kitabı, etkinlik sayfaları vb.),
- Eklenilecek öğelerin Avrupa Dil Gelişim Dosyası'nda bulunması için gerekli izinlerin alınmış olması (reklam içeriğine sahip öğeler kullanılamaz)

(Schneider ve Lenz, 2001: 17 akt. Şahin, 2010: 23)

1.5.3.1. Dil Pasaportu

Avrupa Dil Gelişim Portfolyosu'nda içerisinde “Dil Pasaportu” alanı hakkında belirlenen ilkeler şu cümlelerle açıklanmaktadır:

“Dil pasaportu alanı verilen zamanlara ilişkin farklı dillerde bireyin yetkinliğine dair bakışını sunar: Bu bakış beceri açısından ve Avrupa Ortak Dil Çerçevesindeki ortak referans düzeylerince tanımlanmıştır, resmi nitelikleri kaydeder ve dil edinçlerini, özel dil öğrenme ve kültürlerarası öğrenme deneyimlerini tanımlar. Edince ilişkin özgün ve taraflı bilgiler içerir; kendi kendini değerlendirme, öğretmen değerlendirmesi, eğitim kurumu tarafından yapılan değerlendirme ve sınav kurulu gibi değerlendirme ölçekleri vardır. Değerlendirmenin kim tarafından ne zaman ve hangi temellere dayanarak yapıldığına ilişkin bilgilere gereksinim duyar” (Schneider ve Lenz, 2001:90).

Dil Pasaportu bölümü, öğrenilen yabancı dil/diller için “Avrupa Ortak Dil Kriterleri” doğrultusunda oluşturulan “dil becerisi profil bilgileri, dil öğrenim geçmişi ve kültürler arası deneyimler, sertifika ve diploma kayıtları” bulunmaktadır.

Öğrenciler bu ifadelerin karşısına kendilerine uyan boşlukları işaretlemektedirler. Bu yolla öğrencinin bildiği Avrupa dil/dillerine ait yeterlik

düzeyi belgelenmektedir. Öğrencilerin dil becerilerine (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) ve düzeylerine (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ait bilgilerin dil pasaportunda kayıt altına alınması gerekir. Bireyin öğrendiği yabancı dille ilgili sahip olduğu sertifika ve diploma bilgileri bu yolla gösterilir. Öğrencinin yurt dışında bulunduğu süre, öğrenim bilgileri, mesleki deneyimi, katıldığı kurs bilgisi gibi bilgilerin yazılacağı bölümler de bulunmaktadır.

Yukarıdaki niteliklerden anlaşılacağı üzere Dil Pasaportu öğrencinin dil yeterliliği ve kültürel yetkinliğine ilişkin bilgileri sunmaktadır. Bu bilgiler hem öğrenci deneyimleri doğrultusunda doğrudan öğrencinin verdiği bilgileri içermekte hem de dil seviyesini belirten değerlendirme ölçeklerinin kullanımını içermektedir.

1.5.3.2. Dil Geçmişi

Avrupa Dil Gelişim Dosyasının bir diğer bileşeni “Dil Geçmişi”dir. Bu bileşene ilişkin dosya içinde şu bilgi verilmektedir:

Dil geçmişi öğrencinin planlama, kendi öğrenme sürecini ve ilerlemesini yansıtmaya ve değerlendirmede katılımını kolaylaştırmakta; öğrencinin her bir dilde ne yapıyor olduğunu belirtmesine ve resmi eğitimsel bağlamlarda ya da bunun dışında edindiği dilbilimsel ve kültürel deneyimlerine ilişkin bilgi vermesine teşvik eder. Pek çok dilde dilsel becerinin gelişimi gibi çok dilliliği desteklemesi amacıyla düzenlemiştir (Schneider ve Lenz, 2001’den aktaran Şahin, 2010:27).

Dil Geçmişi alanına ilişkin yapılan açıklamalar doğrultusunda bu bileşende öğrencinin planlama sürecini katılımını kolaylaştırması, öğrenme sürecini yansıtmaya, öğrenci gelişimini yansıtmaya ve değerlendirmeye imkân sağlaması, öğrencinin yeterliliklerini dillendirme konusunda cesaretlendirme, kazanılan dilbilimsel ya da kültürel deneyimleri aktarmaya teşvik etme ve çok dilliliği destekleme gibi özelliklerin bulunması beklenmektedir. Bu yolla bireylerin yurt içi ya da dışında iş arama, eğitim alma gibi durumlarda kullanacakları dil ve kültürel niteliklerine ait kayıtların tutulması hedeflenmektedir. Bu bölüm bireye ait detaylı biyografi, kişinin kendi kendini değerlendirebileceği formlar, kişinin dil öğrenme hedeflerine ilişkin açıklamalar ve diğer beceri ve yeterliliklerine ilişkin bilgileri içermelidir (Schneider ve Lenz, 2001: 19-20).

1.5.3.3. Dil Dosyası

Avrupa Dil Gelişim Dosyasının son bölümünü “Dil Dosyası” adı verilen üçüncü bileşen oluşturmaktadır. Bu bölüme ait hükümler aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

Dil Dosyası, öğrenciye Dil Geçmişinde ya da Dil Pasaportunda kayıt altına aldığı deneyimler ve başarılarına ilişkin örneklendirme ve belgelendirmek için malzemeleri seçme fırsatı sunmaktadır (Schneider ve Lenz, 2001’den aktaran Şahin, 2010:31).

Bu niteliğiyle dosyanın bu bölümünün bireylerin deneyim ve başarılarına ilişkin yeterli örnek ve bilgiyi barındırma, bilgileri güncellemeye imkân sağlama, çok dilliği teşvik etme gibi özellikleri taşıması beklenmektedir.

Bu bölümde özgün belge ve çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca bu bölümde yer alan dokümanlar aşağıda sıralanmaktadır:

1. Öğrenilen dilde yazılmış en iyi yazılar,
2. Ses veya görüntü kayıtlarının özetleri,
3. Proje çalışmaları ve sonuçlarına ilişkin raporlar,
4. Belgeler, diplomalar ve sertifikalar,
5. Öğrenme sürecine ilişkin görüşler,
6. Dil öğretmenlerinin değerlendirmeleri,
7. Başka kişilerin değerlendirmeleri,
8. Başkalarına göstermek üzere saklanılan belgelerdir.

Bütün bu özellikler Avrupa Dil Gelişim Dosyasının bireye ait bütün dil ve kültürel niteliklere ait bilgi ve yeterlilikleri barındırmayı amaçladığını söylemek mümkündür. Dosya içindeki her bir bölüm diğer bölümü tamamlayacak şekilde düşünülmüş ve hem tarafsız kurumların hem de kişinin kendi değerlendirmelerinin ve belgelerin bir arada verilmesi amaçlanmıştır.

1.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminin amacı yeni bir kültürü ve kültür unsurlarını anlatmak ve anlamaktır, bütün insanlarda aynı olan düşünce ve duyguları ifade etmek veya farklı seslerle ifade edilenleri anlamaktır. Ana dilinden farklı olarak başka bir dilde ifade etmeyi mümkün kılan seslerdir. Yabancı Dil Olarak Türkçe

Öğretimi bu seslerin aracılığıyla Türkçenin ve Türk kültürünün zenginliğini planlı bir biçimde bireylere aktarmayı amaçlamaktadır.

1.6.1. Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil eğitimi; bir dilin o dili bilmeyen bir insana belli bir plan ve program dâhilinde öğretilmesi demektir. Plansız ve programsız gelişigüzel bir dil öğrenimi, dil eğitimi kapsamına girmemektedir. Örneğin yabancı uyruklu bir öğrenciye belirli bir plan ve program içerisinde Türk dilinin öğretilmesi yabancı dil eğitimidir. MEB okullarında birinci sınıftan, lise son sınıfa kadar verilmekte olan İngilizce dersleri de yabancı dil eğitimi kapsamında değerlendirilebilir.

Yabancı dil eğitimi öğrencinin ana dili dışındaki bir dili öğrenme sürecini kapsamaktadır. Dil öğretiminin kısa sürede verilebilecek bir ders olarak düşünülmemesi, belirli bir süreci kapsamadığı unutulmamalıdır. Öğretmen konumundaki öğreticinin öğrencinin motivasyonunu artırması ve öğrenciyi derse katılmaya teşvik etmesi dolayısıyla öğrenciyi ders içerisinde aktif hale getirmesi dil öğrenim süreci içerisinde olması gerekli görülen hususların arasında düşünülebilir. Dil öğretiminde katılımcılık ve öğretmenin bilgi birikimi ve bu birikimi öğrencilere aktarabilmesi önem arz etmektedir. Öğrenci dili aktif bir katılım sayesinde içselleştirebilir ve işlevsel bir hale getirilebilir. Bu noktada öğreticinin, öğrenciyi katılıma teşvik etmesi, cesaretinin artırıcı şekilde davranması önem kazanmaktadır.

Yabancı dil öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri dilin kullanımının dikkate alınarak öğretilmesidir. Öğretilmesi hedeflenen dilin günlük hayattaki kullanımı önceliklerin ve öğretim sürecinin belirlenmesinde dikkate alınmalıdır. Sadece kelime öğretimini esas alan bir öğretim planı dilin işlevsel kullanımı sağlamamaktadır (Göçmenler, 2011:15). Dil öğretiminin aynı zamanda bir kültür eğitimi olduğu düşünüldüğünde (Pehlivan, 2007:7-8) kelimelerin ezberlenmeye çalışılmasının çok ötesinde bir dil eğitim perspektifine sahip olunması gerektiği anlaşılmaktadır.

1.6.2. Yabancı (İkinci) Dilde Okuma

Daha önceki bölümlerde belirtildiği gibi, öğrenciler; kazanımları elde etmek, bilgiyi depolamak ve geri çağırmak için bir dizi strateji kullanırlar. Geçmişte, stratejik okuma ve başarılı ve başarısız ikinci dil okuyucuları arasındaki ilişkiyi

anlatan çok az çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların çoğunun sonuçları –genellikle daha yaşlı öğrencilere uygulanmış olmasına rağmen- ana dili araştırmalarının sonuçlarıyla paralellik gösterir. Sürpriz olmayan biçimde, ikinci dil öğrenenlerde okuma stratejilerinin kullanımını incelediğimizde, okumadaki mutsuzlukların okuma sorunlarından mı yoksa dil eksikliklerinden mi kaynaklandığı sorusuyla karşı karşıya kalmıştır. Ayrıca, strateji kullanımının yönlendirmeler tarafından etkilendiğiyle ilgili yaklaşımlar olsa da strateji kullanımının iyi okumanın yansıması mı olduğu, iyi okumayı mı sağladığı ya da ikisi birden mi olduğu sorularına tam olarak cevap alamayız.

İkinci dilde okumadaki ilk araştırmalardan birinde Hosenfeld (1977) sesli düşünme kurallarını, farklı okuma stratejileriyle ikinci dilde okuma stratejilerinin arasındaki ilişkiyi tespit etmek için kullanmıştır. 40 öğrenciye sorulan sorularda, okuduklarında sesli düşünme konusunda yarısının usta, diğer yarısının da usta olmadığı tespit edilmiştir. Hosenfeld herkes tarafından bilinen (kati) okuma stratejileriyle başarılı/başarısız ikinci dil öğrenme arasında bir ilişki bulmuştur.

Ona göre başarılı okuyucu:

1. Okuma esnasında paragraftaki anlamı zihinde tutar.
2. Uzun cümleleri okur (çevirir).
3. Paragrafın anlamını etkilemeyen kelimeleri atlar.
4. Bir okuyucu olarak olumlu bir öz algısı vardır.

Buna karşılık başarısız okuyucu:

1. Metni okurken cümlelerin anlamlarını unuturlar.
2. Kısa cümleler okurlar.
3. Metnin ana anlamıyla kelimelerinkileri eşit görüp, önemsiz kelimeleri nadiren atlarlar (Hosenfeld, 1977: 110-123)

Okuyucular metne daha önceki metinlerde başa çıktıkları biçimde “tarihsel bakış açısıyla” yaklaşır. Önceleri nasıl anlamlandırdıklarıyla oluşturdukları bir iç mekanizmaya sahiptirler.

Knight, Padron ve Waxman (1985) İngiliz-İspanyol çift dilli ve İngiliz tek dili öğrencilerle aktarılan her tür ses frekansında (frequency) farklılıklar olup olmadığını

araştırmıştır. Araştırmaları çift dilli ve tek dilli okuyucuların zihinsel stratejilerinde gözlenebilir farklar olup olmadığını incelemek üzere tasarlanmış, 3. ve 5. sınıflarda 15 İngiliz tek dilli ve 23 İspanyolca konuşan ESL öğrencisi ile teyple yapılandırılmış 30 dakikalık görüşmeler üzerinden yürütülmüştür. Öğrenciler, standart olarak derecelendirilmiş kelime testiyle karar verilmiş okuma seviyelerine göre eşleştirilmiş 120 kelime uzunluğunda bir parça okumuşlardır.

Tablo 4: Okuyucular Tarafından Tespit Edilen Okuma Stratejileri

1. Tekrar okuma
2. Seçici okuma
3. Resimlendirme/canlandırma (Örneğin zihinde canlandırma)
4. Hızı ayarlama
5. Kişisel deneyimlerle uyum sağlama
6. Odaklanma (Örneğin, hikaye hakkında düşünme ve onu akılda tutma)
7. Parça olaylarıyla uyum sağlama (Hikayede daha önce olan olayları düşünme) ya da önceki olaylar hakkında düşünme
8. Not alma/göze çarpan ayrıntılar için araştırma (Örneğin, özel ayrıntıları ya da farklı olan ayrıntıları hatırlama)
9. Özetleme
10. Sonuçları tahmin etme(Örneğin, sırada ne olacağını tahmin etmeye çalışma)
11. Kendiliğinden soru oluşturma (Hikâye hakkında sorugulamalı bir yorum)
12. Öğretmen beklentilerinin öğrenci algıları (Öğretmenin sorabileceği soruların beklentisinde okuma)
13. Prova (tekrarlama)

(Knight et al. , 1985: 790)

Her öğrenci kullanageldiği stratejileri ortaya dökmek için önceden kararlaştırılmış aralarda düzenli bir şekilde durarak parçayı okumuştur. Konular boyunca tanımlanmış 13 okuma stratejisi Tablo 4'te sunulmuştur. İngiliz tek dilliler öğretmen beklentilerinin tahmin stratejilerinden asgari derecede söz ederken en sık olarak odaklanma stratejilerinden bahsetmişlerdir. Buna karşın çift dilli öğrenciler ilkinden en çok bahsetmişlerdir.

Resimlerin kategorileri, ayrıntılarının not edilmesi ve sonuçların tahmini stratejilerinden görüşmeler sırasında hiçbir çift dilli öğrenci tarafından söz edilmemiştir. Bu 3 stratejinin kullanımı (odaklanma, ayrıntıların not edilmesi ve

kendiliğinden soru üretme) çift dilli öğrencilerden göze çarpar şekilde daha sık tek dillilerce aktarılmıştır. Genelde tek dilli grup yaklaşık olarak iki dilli öğrencilerin iki katı kadar strateji kullanmıştır. Knight vd. (1985), çeşitli okuma stratejilerinin kullanımının artırılmış okuma kavramasına bağlandığından, bunun kaygı için bir sebep oluşturduğunu ortaya koymuştur (Knight et al. , 1985: 792).

Strateji kullanımındaki farkların dil yeterliliklerden mi kaynaklandığı, yoksa belirli stratejilerdeki alıştırma eksikliğinden mi olup olmadığı açık değildir.

Anadil ve yabancı dildeki okuyucuların üzerinde yapılan ve stratejilerin karşılaştırıldığı başka bir çalışmada Block (1986), usta olmayan okuyucular tarafından kullanılan stratejileri değerlendirmek için sesli düşünme yöntemini kullanmıştır.

Üç adet yerli ve altı adet yabancı dil olarak İngilizce konuşan öğrenci Amerika'da destekleme okuma kursuna yazılmışlardır. Her öğrenciye Fry okunurluk formülünce yaklaşık olarak 9. sınıf okunurluk seviyesinde 2 bağımsız seçim verilmiştir.

Sesli düşünme oturumundan sonra, öğrencilerden hikayeyi olabildiğince çabuk/geniş biçimde tekrar anlatmaları istenmiştir. Block, başarılı okuyucuların daha az başarılı olan öğrencilerden şu özellikler bakımından ayrıldığını tespit etmiştir:

1. Birleştime
2. Metin yapısındaki şemaları tanıma
3. Genel bilgiyi, kişisel tecrübeleri ve çağrışımları kullanma
4. Refleksif hal yerine kapsamlı bir davranış sergileme (Block, 1986: 482)

Refleksif halde, okuyucuların dikkatleri özellikle metinden uzak ve kendilerine doğrudur. Onlar kendi düşüncelerine ve hislerine metindeki bilgidenden daha çok odaklanırlar. Kapsamlı (bilinçli) halde, okuyucuların odağı yazarın düşüncelerini anlamaktır ve metinle kendilerini kişisel olarak ilişkilendirmezler. Bu okuyucular sesli düşünme periyodunda tepki veren üçüncü kişi olma eğilimindedirler.

Destekleyici kurslarla yerli olmayan örneklerle birinci dilde konuşmacı örnekleri arasında strateji kullanımında sistematik bir fark görülmemiştir. Dahası, her

dil grubunda, okuyuculardan metin yapısını daha sık tespit etmiş ve kişisel deneyimleriyle diğerlerinden daha az ilişkilendirmiştir. İki gruptaki diğer okuyucular refleksif tarzda çağrışımlar yapma, metindeki bilgiyi etkili bir şekilde bir araya getirmede başarısız olma ve metin yapısına karşı dikkatsiz olarak görünme eğiliminde olmuşlardır. Block'un incelediği “usta olmayan okuyucular” arasında, araştırmannın “birleştiriciler” olarak adlandırıldığı bir grup, okudukları bilgiyi birleştirmiş, genel olarak metin yapısının farkında olmuş, yazar tarafından iletilen mesaja karşı geniş ve bilinçli bir davranış sergilemiş ve anlama süreçlerini sürekli etkili biçimde izlemiştir.

Zayıf okuyuculara kıyasla, daha iyi olan okuyucular; anlamlandırma süreçlerini daha iyi takip edebilmiş, kullandıkları stratejilerin daha çok farkında olmuş ve stratejileri daha esnek kullanmışlardır. Özellikle daha iyi olan okuyucular stratejilerini metin türüne ve amaçlarına göre uyarlamışlardır. Ayrıca onlar okuma becerilerini geliştirmede daha çok aşama kaydetmiş, üniversitede bir dönem sonunda daha büyük başarı göstermişlerdir. “Birleştirici olmayanlar” diye adlandırılan diğer grubun üyeleri, diğer yandan birleştirmede başarısız olmuş, metin yapısını kavrayamamış ve kişisel deneyimlerine dayanarak daha çok refleksif tepki vermişlerdir. Ayrıca üniversitede bir dönem sonunda okuma becerilerini geliştirmede daha az aşama kaydetmişlerdir.

Çalışma iki grup okuyucu aracılığıyla strateji kullanımı hakkında birçok konunun olduğunu göstermiştir. Okuyucular, stratejilerin özel dil aşamalarından daha ziyade metne bütünsel yaklaşımları yönünden farklılaşma göstermiştir (Block, 1986: 483-487).

Sarıg (1987) ana fikir analizinin performansını açıklayan süreçleri, birinci dil olarak İbranicedeki tüm ileti sentezlerini ve bir İsrail lisesindeki son sınıf on öğrencinin sesli düşünme protokolleri yoluyla İngilizceyi bir yabancı dil olarak incelemiştir. Konuların okuma yeteneği değerlendirilmesine dayanıp çeşitlendirilmesi için her dilde okunabilirlik seviyeleri bakımından eşitlenmiş birkaç çift metin ortaya koymuştur. Çalışmadaki görevler şunlardır:

1. Ana fikir analizi (Ör: Ana önermelerin tespiti, önemi daha az olanların elenmesi ve önbilgiler)

2. Toplam iletinin sentezlenmesi (Ör: Paradoksların tespiti, zıt bakış açılarının karşılaştırılması) (Sarig, 1987: 110)

Tablo 5: Sesli Düşünme Esnasındaki Tavsiye Edilen Okuma Adımları

<ol style="list-style-type: none"> 1. Teknik İyileştirme Adımları: Tarama, arama, metnin üstünkörü okuma, metindeki anahtar kelimeleri yazma ve altını çizme, farklı amaçlar ve sonuç bölümü için metin içi işaretleme, sözlük kullanma 2. Açıklama ve Sadeleştirme Adımları: Sözdizimsel sadeleştirme, kelime ve kelime gruplarını eşanlamları veya mecazları ile dönüştürme, önerme sadeleştirmeleri, retorik işlevin tespiti ve değişik biçimlerdeki yorumlamalar 3. Tutarlılığı Tespit Etme Adımları: Metin yapısını tespit etme, metindeki kişileri, yerleri veya olayları tespit etme, metni geliştirmek için metin yapısıyla ilgili öngörülerde bulunma, açık (kasıtlı) bağdaşıklık işaretlerini kullanma, metinde belirlenmiş özetleme birimlerine dayanma, metnin odaklandığı şeyi ve diğer tutarlılık adımlarını tespit etme. 4. İzleme Adımları: Görevi planlama ve uygulamadaki bilinçli değişiklikler, geç kalana kadar metnin bir bölümünü ertelemek için yapılan bilinçli seçimler, metnin umutsuz olan bölümünü bırakma, okuma hızındaki esneklikler, hata düzeltmeleri, öz-değerlendirme yapma, kendi kendini idare eden diyaloglar, tekrar eden arama ve tarama faaliyetler vb.

(Sarig,1988 akt. Hudson, 2009: 122)

Çalışmanın sonuçları iki dilde de kullanılan farklı adım tiplerinin işlevlerinin hemen hemen eşdeğer olduğunu göstermiştir. Tutarlılık tespiti adımları neredeyse iki dilde de üçüncü sırada yer almaktadır. Teknik iyileştirme adımlarının genellikle anlamlandırmayı iyileştirmekten daha çok anlama müdahale ettiği görülmüştür. Açıklama ve sadeleştirme, diğer yandan anlamlandırmayı azaltmaktan öte çok daha fazla arttırmaktadır. Veri problem çözme aşamalarına göre sınıflandırılmıştır: Önerme tespit etme aşaması, anafikir tespit etme aşaması ve metindeki tüm iletiyi sentezleme aşaması.

Birinci ve ikinci dilde okuma işindeki hareket tiplerinin birbiriyle ilişkisi bir istisna dışında yüksektir. Birinci ve ikinci dilde okumada önerme tespit etme aşamasındaki anlamlandırmayı arttıran adımların korelasyon değerinin ($r=.54$ çıkarak) düşük olduğu görülmüştür. Bu süreçlerde özel dil hususları olsa da, birinci ve ikinci dildeki diğer adımlardaki korelasyon katsayısı .74 ile .84 arasındadır.

Sarig'in (1988) araştırmasındaki diğer ilginç bulgu, hangi adımların özel (dikkatli) öğrenenler için eşsiz olduğu ve her okuyucunun kullandığı stratejilerin sayısı hakkındadır. Bulgular okuyucuların kullandığı okuma adımlarının büyük çeşitlilik arz ettiğini ortaya koymuştur. Yani, iki dilde de her okuyucunun benzer adımları kullandığı görülmüştür. Fakat, okuyucular karşılaştıkları sorunları çözmede farklı adımlar kullanma eğilimindedir. Bulgular ayrıca okuyucuların kullandıkları

adım sayısında küçük bir farklılaşma olduğunu göstermiştir. Bu bulgu strateji kullanım sayısı olarak daha az yetenekli okuyucuların yüksek yetenekli okuyuculara göre daha az sayıda strateji kullandığı görüşlerini (bulgularını) reddetmektedir.

Örneğin Upton (1997) ikinci dil öğrenenlerin genelde az sayıda strateji kullandığını, metin temelli stratejilere dayandıklarını ve ana dillerinde usta okuyuculardan çok daha fazla stratejik araç kullandıklarını ortaya koymuştur. Fakat Sarig'in (1988) araştırması on öğrenci üzerinde uygulandığı için daha az doğruluk payı arz etmektedir. Yine de bulgular okuyucuların birinci ve ikinci (yabancı) dilde aynı veya benzer stratejileri kullandıklarını, bu stratejilerin kişiden kişiye çeşitlilik gösterdiğini, stratejilerin birinci ve ikinci dilde okumaya destek olduğunu ortaya koymuştur (Upton, 1997: 19).

İlgili literatürde özellikle birinci dil kullanımında daha az beceriye sahip okuyucuların daha az okuma stratejisi ve uygun olmayan stratejileri kullandığı açıklanmaktadır. Bu bilgiyle birlikte, ikinci dilde yapılan çoğu araştırmada düşük seviye okuyucuların ihtiyaç duydukları okuma stratejilerini kullanmaya eğilimli olmadıkları görülmektedir (Padron ve Waxman, 1988: 147). Padron ve Waxman (1988), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen okuyucularda okuma becerilerini değerlendirmek için bir çalışma yapmıştır. Çalışmaları 3. 4. ve 5. sınıfta olan İspanyol asıllı ESL (English Second Language) öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilere hangi stratejileri kullandıklarında kendilerini daha iyi hissettiklerini ölçen 14 soruluk likert tipi bir ölçek uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere, kendilerinin bildirdiği okuma stratejileriyle okuduğunu anlamının faydası arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla dört ay arayla iki kere standart bir okuduğunu anlama testi yapılmıştır. Öğrenciler tarafından, başarıları için 7 strateji olumlu 7 strateji de olumsuz bulunmuştur. Sonuçlar incelendiğinde en çok bahsedilen stratejiler aşağıdaki şekildedir:

1. Hikâyenin anlaşılmayan bölümleri için sorular sormak,
2. Her şeyin hatırlanıp hatırlanmadığını öğrenmek için hikâyenin üzerinden geçme,
3. Hikâyeyi gözünün önünde canlandırıp resmetme,
4. Kelimeler için sözlüğe başvurma,

Diğer yandan en az bahsedilen okuma stratejileri ise şunlardır:

1. Olabildiğince hızlı okuma,
2. Okuma sırasında başka bir şey düşünme,
3. Her kelimeyi aşağı not alma,
4. Anlaşılmayan bölümleri atlama (Padron ve Waxman, 1988: 147).

Tablo 6: Okuma Becerisiyle İlişkili Olumlu ve Olumsuz Stratejiler

Olumlu

1. Yazılı özetleme
2. Her şeyin hatırlanıp hatırlanmadığını görmek için önemli yerlerin altını çizme
3. Öz-üretilen sorular
4. Her şeyin hatırlanıp hatırlanmadığını görmek için metni baştan sona kontrol etme
5. Hikayenin anlaşılmayan kısımları hakkında sorular sorma
6. Notlar alma
7. Hikayeyi zihinde canlandırma ve resmetme

Olumsuz

1. Okuma esnasında başka şeyler düşünme
 2. Her kelimeyi aşağıya not etme
 3. Anlaşılmayan bölümleri atlama
 4. Olabildiğince hızlı okuma
 5. Her kelimeyi tekrar tekrar söyleme
 6. Sözlükten kelimelere sürekli bakma
 7. Anafikri tekrar tekrar söyleme
-

(Padron ve Waxman 1988: 147)

Kullanılan stratejilerin türü ile ikinci dilde okumada ustalık arasındaki ilişkiyi destekleyen başka çalışmalar da vardır. Fakat, yukarıda görüldüğü gibi, belirtilen bütün stratejiler ikinci dilde okumada başarıyla ilişkili değildir. Carell (1989), okuma stratejileri hakkında ikinci dil okuyucularının üstbilgi farkındalığına ilişkin bir çalışma yürütmüştür. Çalışma, okuyucuların hem birinci hem de ikinci dildeki okuma stratejileriyle ilgilenmiştir. Çalışmada öğrencilerin üstbilgi farkındalıkları ile iki dildeki okuduğunu anlama arasındaki ilişki değerlendirilmiştir.

Çalışmada uzmanlık seviyeleri çeşitlilik gösteren iki grup örneklem olarak alınmıştır. Birinci grupta bir ABD üniversitesinde yoğunlaştırılmış ESL programında ortadan ileri seviyeye kadar ana dilleri İspanyolca olan 45 öğrenci, ikinci grupta ana dilleri İngilizce olup, İspanyolca seviyeleri ortadan ileri seviyeye kadar olan 75 öğrenci bulunmaktadır. Fakat genelde, İngilizceyi ana dil olarak konuşanların İspanyolca seviyeleri, İspanyolca'yı ana dili olarak konuşanların İngilizce seviyelerine göre daha düşüktür. Örneklemin demografik bilgilerini öğrenmek ve birinci-ikinci dildeki sessiz okumaya ilişkin farkındalıklarını ve yargılarını açığa çıkarmak için üstbilis anketi geliştirilmiştir.

Anketin boyutları şunlardır:

1. Dil okumadaki öz güven
2. Okudukları sürede bir şeyle yanlış gittiğinde nasıl onarım yaptıkları
3. Etkili stratejileri kavrama
4. Okumada dili zorlaştıran şeyler (Carell, 1989: 124-125)

Ayrıca öğrencilere iki dilde de okudukları metinden hazırlanmış okuduğunu anlama testi ve üstbilis anketi uygulanmıştır.

Bulgular hiçbir anket bileşeninin özgüven veya onarım stratejilerinin iki grubun da okuma performansı ile önemli bir ilişkisinin olmadığını göstermektedir. Birinci dilde okumada dil bilgisi yapılarına odaklanma, telaffuz, kelime anlamı ve metin ayrıntıları gibi sınırlı okuma stratejileri okuma performansı ile olumsuz bir ilişki eğilimi göstermektedir. İkinci dilde okuma için, ana dili İspanyolca olan grupla ana dili İngilizce olan grup bazı konularda farklılaşmaktadır. Ana dili İspanyolca olan İngilizce okuyucuları çoğunlukla destekleyici ifadelerden ana fikri tespit ettiklerinde daha iyi performans gösterdiklerini onaylamışlardır.

Ana dili İngilizce olan İspanyolca okuyucuları, yazara metnin önemi ve doğruluğu hakkında ne kadar çok soru sorarlarsa o kadar iyi performans gösterdiklerini hissetmektedirler. İki grupta da, beklendiği üzere “Anlamadıkları zaman vazgeçtiler” ifadesine ne kadar karşı çıktılarsa, ikinci dilde okumada o kadar iyi performans göstermişlerdir (Carell, 1989: 127).

Block (1992) ve Jimenez, Garcia ve Pearson (1996)'ın yaptığı iki çalışma, strateji kullanımıyla okuma becerisinin arasındaki ilişkiyi açıklamada ilave bir bakış açısı sunmaktadır.

Block, 25 öğrenciden sesli düşünme protokolleri toplamıştır. Bu öğrenciler iki alt grupta toplam dört gruba ayrılmışlardır. Birinci grupta 16 tane uzman İngilizce okuyucusu (bunlardan 8'i tek dilli ana dili İngilizce olan okuyucular, 8'i İngilizceyi yabancı dil olarak okuyucular) ve ikinci grupta 9 uzman olmayan (bunlardan 6'sı İngilizceyi yabancı dil olarak konuşanlar, 3'ü tek dilli ana dili İngilizce olan okuyucular) okuyucudur. Block, sesli düşünme analizinden çıkan iki stratejiye odaklanmıştır: Zamir göndermeli arama ve bilinmeyen kelimelerle baş etme stratejileri (Block, 1992: 323).

Block, izleme sürecinin üç bileşenden oluştuğunu görmüştür: anlamayı değerlendirme, davranış ve davranışın başarısını kontrol etme. Onun bulguları çeşitli adımların kontrolünün, okuyucunun birinci ya da ikinci dilde okuma yapıp yapmadığından daha çok okuma becerilerine bağlı olduğunu göstermiştir. Araştırmacı, süreci etkiliye yakın ve neredeyse tamamlayan ESL öğrencileri ile birlikte, ana dili İngilizce olan okuyucuların süreci en etkili ve tamamlayıcı biçimde kullandıklarını saptamıştır. Düşük beceriye sahip ana dili İngilizce olan ve düşük becerili ESL okuyucularının ikisi de problemin tespit edilmesinde ve problemin kaynağına inilmesinde usta olmadıkları görülmüştür. Düşük seviyeli ESL öğrencilerinin hatalarını kavramakta düşük becerili ana dili okuyucularından daha farkında oldukları tespit edilmiştir. Fakat, iki grupta da sorunu çözmek için buldukları çareler yetersizdir. Düşük becerili öğrenciler sorunu tespit ettiklerini ifade ettiklerinde bile, ne yapacaklarını bilememektedir (Block, 1992: 335-336).

Jimenez, Garcia ve Pearson (1996) hem başarılı hem de daha az başarılı İngilizce okuyan Latin Amerikalı öğrenciler üzerinde iki dillilik stratejilerini incelemiştir. Hem yardımcı hem de yardımcı olmayan sesli düşünme protokolü, görüşme, ön bilgi ve metni hatırlamayla ilgili veri toplanmıştır. Veride 22 farklı strateji 3 ana başlıkta toplanmıştır:

1. **Metin Stratejileri:** Örneğin metin yapısını kullanma, yeni kelimelere odaklanma.
2. **Etkileşimli Stratejiler:** Örneğin müdahalede bulunma, soru sorma.

- 3. Okuyucu Temelli Stratejiler:** Örneğin ön bilgiyi kullanma, izleme (Jimenez et al. 1996: 99).

Başarılı okuyuculara özgü olan üç strateji belirlenmiştir:

1. Okuyucular bilgileri başka dillere bilinçli bir şekilde aktarmaktadırlar.
2. Okuyucular bir dili başka bir dile çevirebilirler.
3. Okuduklarında açık olarak aynı kökten gelen yeni kelimeleri kullanırlar (Jimenez et al. 1996: 100-102).

Daha az başarılı okuyucular daha az strateji/stratejiler kullanmışlar ve hem İngilizce hem de İspanyolcada anlamlandırma güçlüklerini gidermede sık sık etkisiz kalmışlardır. Dahası, düşük becerili okuyucular sorunları tespit etseler bile –ki çoğunlukla çözememektedirler- başarılı okuyucular okuduklarından anladıklarını ifade etme hususunda daha iyilerdir. Az başarılı öğrenciler -verilen bilgiye ters düşülen bir durumla karşı karşıya kalsalar da- bir metin veya metin bölümü hakkında tek bir yorum yapma eğilimindedirler. Sonuç olarak, az başarılı öğrencilerin İngilizce metinlerde anlamlandırma geliştirmek için İspanyolcadaki bilgilerini nasıl kullanacaklarını bilmedikleri görülmüştür (Jimenez et al. 1996: 106).

Birçok araştırma farklı tiplerdeki okuyucuların strateji kullanımını açıklarken (başarılı-az başarılı, iyi-kötü vb.) bu yapay ikilikler bizi sınırlandırabilir. Daha geniş sınıflandırmalar, okuyucuların strateji kullanımlarındaki ince ve önemli farklılıkları-benzerlikleri ele alabilir. Bu sınıflandırmalar başarılı-başarısız, yüksek-düşük, iyi-kötü vb. şeklinde olsa da birbirinden yakın noktalarda ayrılan ve birbirlerinden çok farklı olmayan sınıflandırmalardır.

İkinci (yabancı) dilde okuma stratejileri konusunda üstbilişsel eğitimin miktarına göre değişen birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalar bu eğitim ve yönergelerin hangi durumlarda başarılı olabileceğini anlamamızı sağlar. Strateji eğitiminin rolü üzerinde yapılan bazı çalışmalar, metin yapısı özelliklerinin tanınması ve anlaşılması üzerinde yoğunlaşmıştır.

Carell (1985)'in çalışması; metin yapısı üzerine verilen açık yönergeler ve bu tarz yönergeleri metni anlamayı kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı üzerinedir. Katılımcılar, yoğunlaştırılmış ESL eğitimi alan üst düzey uzmanlığa sahip 25 kişiden

oluşmuş, bir hafta boyunca peş peşe birer saatlik dilimlerden oluşan beş metin yapısı eğitimi almışlardır. Eğitim periyotları dört metin yapısını içermektedir:

1. Tanımların toplanması
2. Neden-sonuç ilişkileri
3. Preblemler-çözümler
4. Karşılaştırmalar-kıyaslamalar (Carell, 1985: 735)

Eğitim periyotları hafta boyunca önce kısa ve basit biçimde ilerleyip sonraları giderek uzun ve karmaşık bir hal alan metinlerle başlamıştır. Her eğitim periyodu katılımcıların amaçlarını açıklayan görüşlerden ve bir önceki eğitim periyodunun ana noktalarını içermektedir. Katılımcılara stratejinin faydalarını açıklayan ve kendi öğrenmelerini düzenleyip izleyebilecekleri kontrol listeleri verilmiştir. Kontrol grubu katılımcıları aynı okuma materyallerini almış fakat metinle ilgili farklı linguistik uygulamalar sergilemişlerdir. Her iki grup üç hafta arayla ilk ve son teste tabi tutulmuş testler sadece kıyaslama ve tanımlama çeşitlerinin bir araya getirilmesini kapsamıştır. Sonuçlar deney grubundaki katılımcıların metin yapısını anlama ve kullanmada büyük bir ilerleme kaydederken kontrol grubunun bu ilerlemeyi kaydedemediğini göstermiştir. Ayrıca deney grubu katılımcıları kontrol grubuna göre metin yapısı eğitiminin okuduğunu anlama becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermiş, metinlerle ilgili daha fazla fikri ortaya koymuşlardır. Metin yapısını tespit etme becerisi ve son testle birlikte okuduğunu anlama becerisi üç hafta sonra ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, katılımcıların geribildirimlerinin analizi deney grubunun kontrol grubuna göre yüksek, orta ve düşük düzeylerde sürdürülen eğitimde daha avantajlı olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, metin yapısı eğitiminin üst düzey ikinci dil öğrenenlerde okuduğunu anlama hususunda faydalı olduğunu ortaya koymuştur (Carell, 1985: 740).

Hamp-Lyons (1985) çalışma odaklı küçük bir sınıfta metin karakteristiklerinin geniş listesi üzerine eğitimi içeren “metin strateji eğitimi yaklaşımını” araştırmıştır. Bu çalışma stratejiler hakkında bilgi vericidir. Çünkü çalışmayı doğal dil ortamındaki öğretmenler oluşturmuşlardır. Bir ön teste dayanan 50-500 TOEFL puanlı karışık Asya dillerini konuşan 24 kişi, düzenli bir program içindeki üç sınıfın birine yerleştirilmişlerdir. Diğer iki sınıfta geleneksel öğretim

programı uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenciler metin strateji eğitimi almışlardır. Geleneksel öğretimde temel, dolaylı ve önemli anlamlandırma sorularına odaklanılırken metin strateji yaklaşımı uygulanan grupta metin yapısı, okuma parçaları ile ilişkili metaforlar, göndermeler, tutarlılık ve uyumluluk özelliklerine odaklanılmıştır. 16 haftalık öğretimden sonra öğrencilere son test uygulanmış ve deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıkları belirlenmiştir. Çalışma, dil kurslarında eğitim alan öğrencilerin ikinci dil sınıflarındaki stratejik eğitimin başarıyı olumlu şekilde etkileyebileceğini ortaya çıkarmıştır (Hamp-Lyons, 1985: 370).

Barnett (1988) iki boyutlu bir çalışmada okuduğunu anlama becerisi üzerine algılanan strateji kullanımı ile okuma stratejileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın birinci boyutu strateji kullanımını; ikinci boyutu okuma öncesi, esnası ve okuma sonrası stratejilerini geliştirmede öğrencileri desteklemek için tasarlanan öğrenme engellerinin etkisini incelemiştir. Sonuçlar metin temelli okuma stratejilerinin anlamayı arttırdığını ve etkili strateji kullanımının öz farkındalığı arttırdığını ortaya koymuştur. Deney grubu yapılan son test puanları kontrol grubuna göre önemli bir farklılık göstermiştir. Fakat kullandıkları anlamlandırma stratejileri bakımından farklılık göstermemiştir (Barnett, 1988: 154).

Öğrenciler ön test sonuçlarına bakılarak düşük, orta ve yüksek olarak üç gruba ayrılmıştır. Uygulanan eğitimin sonunda öğrencilere okuma üzerine son test uygulanmıştır. Anlamlandırma boyutu açısından strateji eğitimi verilen düşük seviyeli deney grubu düşük seviyeli kontrol grubundan daha fazla kazanım elde etmiştir. Buna rağmen orta ve yüksek seviyeli deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sonuç çıkarma boyutu açısından strateji eğitimi verilen deney grubu kontrol grubundan gözle görülür derecede daha fazla kazanım elde etmiştir. Ancak öğrenciler anlamlandırma boyutunda olduğu gibi seviyelerine göre farklılaşmamıştır. Böylelikle, çalışma strateji eğitiminin anlamlandırmayı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Barnett, 1988: 156).

Başka bir çalışmada Kern (1989) strateji eğitiminin ileri düzeydeki Fransız öğrencilerin anlamlandırma ve sonuç çıkarma becerilerine etkisi üzerinde odaklanmıştır. Bu çalışma sadece “doğrudan strateji” eğitiminin etkili olup

olmadığıyla değil aynı zamanda ikinci dil okuma becerileri üzerinde farklı etkilerin olup olmadığıyla ilgilenmiştir.

53 Fransız öğrenci üzerinde yapılan bu çalışmada da öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna okuma stratejilerinin kullanımıyla ilgili eğitim verilirken kontrol grubuna strateji eğitimi olmaksızın normal ders içeriği verilmiştir. Çalışmada kelime analizi, cümle analizi, konuşma analizi ve özel amaçlar için okuma boyutlarına odaklanılmıştır. Eğitim sürecinden önce ve sonra yapılan ön test ve son testler incelendiğinde deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlandırma ve sonuç çıkarma becerilerinde istatistiksel olarak daha fazla kazanım elde ettiği görülmüştür (Kern, 1989: 143).

Janzen (2003) üçüncü sınıftaki Kızılderili asıllı öğrenciler üzerinde stratejik okuma bilgisinin etkisini incelemiştir. Birinci gruptaki öğrenciler bir yıl boyunca stratejik okuma alırken ikinci gruptaki geleneksel bilgi almaya devam etmişlerdir. Stratejik bilgi sınıfında, öğrenciler haftada ortalama yarım saat ile bir saat okuma işine zaman ayırmıştır. Öğretim yılının başında ve sonunda öğrencilere okuma becerisini ölçen bir test ve okuma stratejilerinin bilinçliliği hakkında bir anket uygulanmış, sene sonunda öğrencilere bir sesli düşünme protokolü verilmiştir. Stratejik okuma bilgisi dört bölüme ayrılmıştır: Tartışma, biçimlendirme, öğrenci okuması ve gözden geçirme (inceleme, değerlendirme). Stratejiler tahmin etme, gözden geçirme, sorular sorma, okumanın amacını tespit etme ve okuyucunun okumadan önce neler bildiğini düşünmesi başlıkları etrafında toplanmıştır.

Eğitim sürecinin sonunda, uygulanan testte okuma becerileri yönünden iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapılan son ankette ise stratejik bilgi verilen gruptaki öğrenciler ilk ankettekenden daha çok cevap vermişlerdir. Ayrıca verdikleri cevaplar kontrol grubundakilerden çok daha fazla çeşitlilik göstermiştir. Sesli düşünme protokolleri deney grubu öğrencilerinin olumsuz okuma davranışlarını çok az örneklerle gösterdiklerini ortaya koymuştur. Bunlarla birlikte, deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden daha geniş çeşitlilikte davranış göstermiş ve davranışlarının kelimeleri çözmeye yarayan basit davranışlardan ziyade metnin tamamıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, çalışma deney grubunun okuma stratejileri hakkında daha bilgili ve becerikli

olduklarını gösterse de okuma yeterliliklerini önemli derecede geliştirememiştir (Janzen, 2003: 49-51).

Çeşitli ikinci dil çalışmaları, geleneksel eğitim gören kontrol gruplarına kıyasla strateji eğitimi verilen deney gruplarında önemli olumlu etkilerin ortaya çıktığını göstermiştir. Ana dilde eğitimdeki sonuçlar gibi ikinci (yabancı) dil eğitiminde de strateji eğitimi önemli olumlu sonuçlar oluşturmuştur. Ancak bu eğitimlerin etkililiği ikinci dil becerilerine ve eğitimin derinliğine bağlıdır.

1.6.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Ülkeler arasında başta ticari olmak üzere ilişkilerin sıklaşması ve yaygınlaşması yabancı dil öğretiminin önemini arttırmıştır. Farklı yüzyıllarda Grekçe, Latince, Arapça, Fransızca gibi dillerin geniş bir coğrafyada ortak anlaşma aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Günümüzde aynı durum İngilizce için geçerlidir (Demircan, 1990: 17). Türkçenin henüz bir ortak iletişim aracı olarak bu yaygınlıkta kullanıldığını söylemek mümkün olmasa da yaşadığımız benzer bir süreç Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi ve öğretilmesini de son yıllarda hızlandırmıştır. Yurt dışında çalışan Türk işçileri, yurt dışında Türklerin yoğun yaşadığı bölgelerdeki okullarda çalışan öğretmen ve idareciler, yurt dışı üniversitelerdeki Türkoloji öğrencileri, Türkiye ile ticari ilişkilerde bulunan bireyler, ülkemizdeki resmi ve özel sektördeki yabancılar, Türk üniversitelerindeki yabancı öğrenciler (Koç, 1998:241) gibi farklı niteliklere sahip gruplar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecini hızlandırmaktadır.

1.6.3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihi Gelişimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini hedefleyen ilk eserin Kaşgarlı Mahmut'un kaleme aldığı *Dîvân-ü Lûgati't Türk* (1072) olduğu kabul edilmektedir. Kaşgarlı Mahmut eserini Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış olsa da Kaşgarlı Mahmut eserde aynı zamanda Türkçe ve Arapçanın karşılaştırmasını ayrıntılı biçimde ele almış ve Türk kültürü hakkında geniş bilgilere yer vermiştir (Korkmaz, 1995: 256).

XIII. yüzyıl sonrasında Türk dünyasında yaygınlaşmaya başlayan Farsça ve Arapça etkisine (Hengirmen,1993:10) Karamanoğlu Mehmet Bey "Bugünden sonra divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil

kullanılmayacaktır.” şeklindeki fermanıyla tepki gösterdiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde XV. yüzyılın ikinci yarısında Ali Şir Nevayi de “Muhakemetü'l Lûgateyn” (1498) isimli eseriyle Türkçenin en az Farsça kadar önemli bir dil olduğunu belirtir (Pehlivan, 2007:38). Eserde temelde dil bilgisi çeviri yöntemi ilkelerine uygun olarak karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle Türkçe öğretiminin yapıldığını söylemek mümkündür. 1250-1217 yılları arasında hüküm süren Memluk hakimiyeti özellikle Kıpçak Türkçesine olan ilgiyi arttırmış ve başta Codex Cumanicus olmak üzere Kitabü Bülgatü'l-Müştak-Fi Lûgati't-Türk ve'l Kıpçak, Kitab-ı Mecmû-i Tercüman-ı Türkî ve Acemi ve Mongolî, El-Kavaninü'l Külliyye li Zabti'l-Lugati't Türkiyye, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l- Lugati't Türkiyye, Kitabü'l-idrâk Li Lisânü'l-Etrak gibi eserlerin kaleme alınmasının önünü açmıştır (Bayraktar, 2003). Bu eserler, şekil açısından sözlük olmalarına rağmen içerikleri ile Türkçe öğretimi ve Türk kültürünün aktarımında önemli bir yere sahiptirler.

1.6.3.2. Günümüzde Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapılan çalışmaların son dönemde hız kazandığı görülmektedir. Özellikle 1991 yılında başlatılan “Türk Dünyası Öğrenci Projesi” Türkiye’ye eğitim almak amacıyla gelen pek çok öğrenciye Türkiye Türkçesinin öğretimi çalışmalarını hızlandırmıştır (Açık, 2008:2). Günümüzde farklı kurum, kuruluş ve merkezler tarafından yaygın bir şekilde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmeye çalışıldığını görmek mümkündür. Bugün Türkiye’nin sanayi ve ticaret gibi alanlarda ön plana çıkması ve bu durumun doğal bir sonucu olarak Türkçenin öğrenilmek istenen diller arasına girmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenim ve öğretimini ön plana çıkarmıştır (Göçer, 2013: 173).

Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumların tarihinin oldukça yeni olduğunu söylemek mümkündür. 1932 yılında kurulan Türk Dil Tetkik Cemiyeti (Türk Dil Kurumu) Türkçenin gelişmesi ve özleşmesi için çok önemli çalışmalar yapmış, ancak Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunu uzun bir süre çalışma programına alamamıştır. Bu nedenle Yabancılara Türkçe Öğretimine, kurum olarak ilk kez bazı üniversitelerde yabancı öğrencileri üniversite öğretimine hazırlamak üzere başlanmıştır. Bu amaçla Türkçe öğretimine başlayan üniversiteler şunlardır: Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi,

Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Ege Üniversitesi (Hengirmen, 1993:5-7).

Türkiye’de bugün birçok üniversitede farklı isimler altında Yabancılara Türkçe Öğretimi uygulamaları ve araştırmaları yapılmaktadır. Bu üniversitelerden bazıları şunlardır:

- Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER
- Adıyaman Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı
- Ankara Üniversitesi TÖMER
- Atatürk Üniversitesi Dil Eğitim ve Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DİLMER)
- Balıkesir Üniversitesi TÖMER
- Başkent Üniversitesi Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (BADÜM)
- Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi
- Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DİLMER)
- Bursa Orhangazi Üniversitesi TÖMER
- Bülent Ecevit Üniversitesi TÖMER
- Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi TÖMER
- Çukurova Üniversitesi TÖMER
- Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM
- Dumlupınar Üniversitesi TÖMER
- Düzce Üniversitesi TÖMER
- Ege Üniversitesi (Ege TÖMER)
- Erciyes Üniversitesi ERSEM
- Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER
- Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi TÖMER
- Fatih Üniversitesi TÖMER
- Fırat Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM)
- Gazi Üniversitesi TÖMER

- Gediz Üniversitesi TÖMER
- Gaziantep Üniversitesi TÖMER
- Giresun Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Giresun TÖMER)
- Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜ TÖMER)
- İnönü Üniversitesi TÖMER
- İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi TÖMER
- İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER
- İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi TÖMER
- İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi (DİLMER)
- Karadeniz Teknik Üniversitesi TÖMER
- Kastamonu Üniversitesi TÖMER
- Kırklareli Üniversitesi TÖMER
- Kilis 7 Aralık Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DÖMER)
- Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER
- KTO Karatay Üniversitesi TÖMER
- Marmara Üniversitesi TÖMER
- Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TUAM)
- Mevlana Üniversitesi TÖMER
- Mustafa Kemal Üniversitesi TÖMER
- Namık Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (NEÜ TÖMER)
- Niğde Üniversitesi TÖMER (NÜ TÖMER)
- Okan Üniversitesi TÖMER
- Sakarya Üniversitesi (Sakarya TÖMER)
- Selçuk Üniversitesi TÖMER
- Siirt Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÜDAM)

- TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER
- Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- Turgut Özal Üniversitesi TÖMER
- Türk Hava Kurumu Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- Uludağ Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (UDAM)
- Uşak Üniversitesi TÖMER
- Üsküdar Üniversitesi TÖMER
- Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER

Türkiye dışındaki ülkelerde de Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi çalışmaları yapılmaktadır. Bugün resmi anlamda bu görevi Yunus Emre Vakfı'na bağlı olan Yunus Emre Enstitüsü üstlenmiştir. Yunus Emre Vakfı; "Türkiye'yi, Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfidir" (<http://www.yee.org.tr/tr/yunusemreenstitusu>, 2015). Enstitü yurt dışında kurulan merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarını planlamak ve yürütmenin dışında kültürel faaliyetler, bilimsel çalışmalar, işbirliği projeleri gibi etkinlikleri de sürdürmektedir. Yunus Emre Vakfı ve Enstitüsü aynı zamanda başbakanlığa bağlı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar birimi ile eşgüdümlü çalışmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü'nün yurt dışında kurduğu kültür merkezleri gün geçtikçe artmaktadır. Bu kültür merkezleri günümüz itibariyle şunlardır:

- Afganistan – Kabil Yunus Emre Enstitüsü
- Almanya – Berlin Yunus Emre Enstitüsü
- Almanya – Köln Yunus Emre Enstitüsü
- Arnavutluk – İşkodra Yunus Emre Enstitüsü
- Arnavutluk – Tiran Yunus Emre Enstitüsü

- Avusturya – Viyana Yunus Emre Enstitüsü
- Azerbaycan – Bakü Yunus Emre Enstitüsü
- Belçika – Brüksel Yunus Emre Enstitüsü
- Bosna Hersek – Mostar Yunus Emre Enstitüsü
- Bosna Hersek – Foynitsa Yunus Emre Enstitüsü
- Bosna Hersek – Saraybosna Yunus Emre Enstitüsü
- Cezayir – Cezayir Yunus Emre Enstitüsü
- Fas – Rabat Yunus Emre Enstitüsü
- Fransa - Paris Yunus Emre Enstitüsü
- Güney Afrika – Pretoria Yunus Emre Enstitüsü
- Gürcistan – Tiflis Yunus Emre Enstitüsü
- Hollanda – Amsterdam Yunus Emre Enstitüsü
- Hırvatistan – Zagreb Yunus Emre Enstitüsü
- İngiltere – Londra Yunus Emre Enstitüsü
- İran – Tahran Yunus Emre Enstitüsü
- İtalya – Roma Yunus Emre Enstitüsü
- Japonya – Tokyo Yunus Emre Enstitüsü
- Karadağ – Podgorica Yunus Emre Enstitüsü
- Kazakistan – Astana Yunus Emre Enstitüsü
- Kosova – Prizren Yunus Emre Enstitüsü
- Kosova- İpek Yunus Emre Enstitüsü
- Kosova- Priştine Yunus Emre Enstitüsü
- KKTC – Lefkoşa Yunus Emre Enstitüsü
- Lübnan – Beyrut Yunus Emre Enstitüsü
- Macaristan – Budapeşte Yunus Emre Enstitüsü
- Makedonya – Üsküp Yunus Emre Enstitüsü
- Mısır – İskenderiye Yunus Emre Enstitüsü
- Mısır – Kahire Yunus Emre Enstitüsü
- Moldova-Komrat Yunus Emre Enstitüsü
- Polonya – Varşova Yunus Emre Enstitüsü
- Romanya – Köstence Yunus Emre Enstitüsü
- Romanya-Bükreş Yunus Emre Enstitüsü

- Rusya Federasyonu – Kazan Yunus Emre Enstitüsü
- Sırbistan –Belgrad Yunus Emre Enstitüsü
- Sudan-Hartum Yunus Emre Enstitüsü
- Ürdün –Amman Yunus Emre Enstitüsü

Yabancılar için Türkçe öğretimi yapan yurt içi ve yurt dışı merkezlerde ana materyal olarak ders kitapları kullanılmaktadır. Bu alanla ilgili çalışmalar yakın tarihte yoğunlaştığı için oluşturulan eğitim setlerinin sayısı git gide artmaktadır. Günümüzde yukarıda verilen araştıma ve uygulama merkezlerinde okutulan eğitim setleri şunlardır:

- Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti
- ABD Savunma Bakanlığı Dil Enstitüsü Türkçe Kursu Seti
- Turkofoni Türkçe Öğrenim Seti
- Dilmer Yabancı Dilim Türkçe Öğretim Seti
- Dilset Yayınları Sevgi Dili Türkçe Seti
- Dilset Yayınları Açılım Türkçe Seti
- Dilset Yayınları Ebru Türkçe Seti
- Dilset Yayınları Gökkuşığı Türkçe Seti
- Dilset Yayınları Lâle Türkçe Seti
- Dilset Yayınları Ana Dilim Türkçe Seti
- Dilset Yayınları Anadolu Türkçe Seti
- Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM Yabancılar İçin Türkçe İzmir Seti
- Gazi Üniversitesi TÖMER Yabancılar İçin Türkçe Seti
- İpekyolu Yabancılar İçin Türkçe Seti
- İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi İstanbul Seti
- Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Seti

1.6.3.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler

Güzel ve Barın (2013), yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeleri temel ve genel ilkeler olmak üzere iki ana başlıkta incelemiştir.

Temel ilkelerin başında dil öğretiminin planlanması gelmektedir. Bu ilke planlanma yapılırken öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duygusal özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerekliliğini ortaya koyar.

Yabancılara Türkçe öğretiminde dört temel beceri dikkate alınıp somuttan soyuta, basitten karmaşığa sırası izlenmelidir. Tek seferde aynı yapının sunulması ilkesi ise öğretilen dil bilgisi yapılarının birbirine ardışıklık ve sarmallık teşkil etmesini içermektedir. Ayrıca verilen bilgiler öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri durumlara uygun olmalı, süreç boyunca öğrencilere derse etkin bir şekilde katıldıkları, görsel-işitsel araçlarla desteklenmiş bir eğitim ortamı sunulmalıdır (Güzel ve Barın, 2013: 250-254).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçüt alınacak genel ilkelerin başında öğrencilerin toplumun her kesiminde anlaşılacak standart Türkçeyi öğrenmeleri gelir. Öğrenciler, Türkçeyi vurgu ve tonlama kurallarına uygun biçimde konuşurken yeni öğrendikleri kelimeleri cümlelerinin içinde kullanabilmelidir. Öğretim elemanı öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı sunarken verilen bilgilerin kalıcılığını sağlar.

Öğretim elemanı dersi zevkli hale getirecek bireysel ve grup çalışmalarına yer vermelidir. Bu çalışmalarda öğrenciler kendilerini derste yazılı ve sözlü olarak ifade ederken eşitliği sağlamak adına herkese eşit söz hakkı tanınmalıdır.

Dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz iki yapı olduğu düşünüldüğünde dil becerilerinin öğretiminde kültür aktarımı önemli bir yere sahiptir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrencinin Türk kültürüne vakıf olması şarttır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin değerlendirme aşamasında hazırlanacak ölçme araçları öğrencilerin seviyeleri ve öğrendikleri göz önünde bulundurularak farklı soru tipleri (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, açık uçlu, doğru-yanlış vb.) ile çeşitlendirilmelidir.

Öğrenilen dilin pekiştirilmesinde önemli olan diğer bir husus o dilde kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasıdır. Ders işleme sürecinde kullanılan ders kitabı dışında öğrencilerin gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı çalışmalarını için yardımcı okuma kitaplarının hazırlanması gerekmektedir. Hem öyküleyici hem de bilgilendirici yapıdaki bu metinler amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır (Güzel ve Barın, 2013: 258-265).

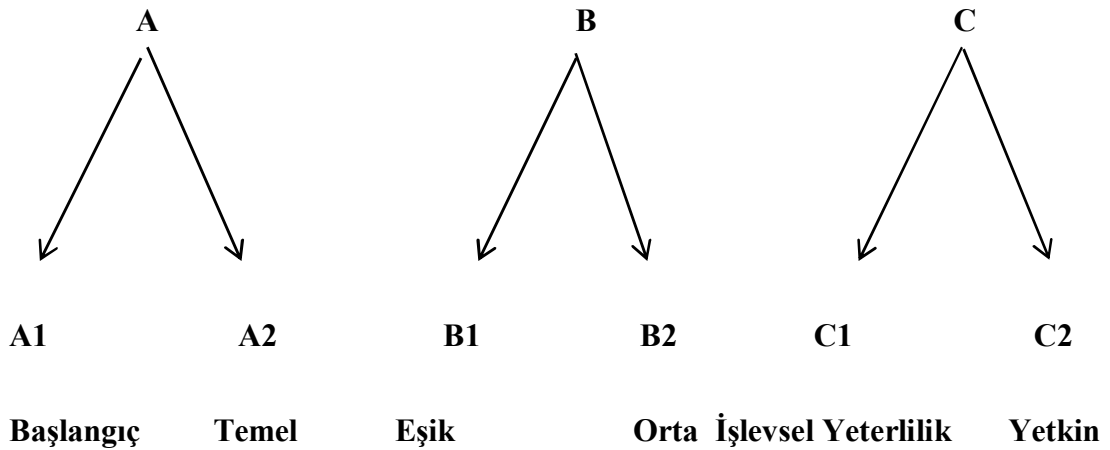
Benzer şekilde Demirel (2012) de yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken genel ilkeleri şu şekilde sıralar:

1. “Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
2. Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesinin ve ezberlemesinin sağlanması,
3. Kullanılan dilin öğretilmesi,
4. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları sağlamasına yardımcı olunması,
5. Öğrenilen dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
6. Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
7. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
8. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
9. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
10. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
11. Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
12. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
13. Amaç dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
15. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
16. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
18. Öğrencilere sorumluluk verilmesi; öğrencilerin bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi. Bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi,
19. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
20. Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soruların sorulmaması” (Demirel, 2012: 32-33).

1.7. Avrupa Ortak Başvuru Metni Dil Düzeyleri

Yabancı dil öğretiminde dil düzeyleri; temel, orta ve yüksek şeklinde sınıflandırılmış olup ortak bir ifade oluşturmak adına Ortak Başvuru Metni’nde A, B ve C olarak adlandırılmıştır. Her düzey kendi içinde iki alt bölüme ayrılmış olup bu dil düzeyleri aşağıda belirtildiği gibidir:

Şekil 1: Ortak Dil Düzeyleri



Yukarıda belirlenen altı temel dil düzeyinin tanımlaması şu şekildedir:

A1 (Breakthrough): Giriş ya da Keşif Düzeyi

A2 (Waystage): Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi

B1 (Threshold): Eşik Düzey

B2 (Vantage): İleri Düzey

C1 (Effective Operational Proficiency): Özerk Düzey

C2 (Mastery): Ustalık (CEF, 2001'den akt. Büyükkız, 2011:33)

Ortak Başvuru Metni, dil düzeylerinin belirlenmesinde ülkelere göre farklılıklar olabileceğini, yukarıda yapılan tasnife bağlı kalınmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Belirlenen bu dil düzeylerinin ülkelerin ve kurumların kullanmasıyla ve onların deneyimleriyle birleşmesiyle daha da gelişeceğini belirtilmektedir. Avrupa konseyi belirlenen bu seviyeler doğrultusunda dil öğrenimi alanına yenilikler getirmiştir. Öğrenilen dilin dil becerine ait yeterlilikler (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) bu çerçevede değerlendirilmektedir.

Aşağıdaki tabloda her bir düzeyde bireyin sahip olması gereken yeterlilik ifadeleri bulunmaktadır. Tabloda üç düzey ve bu düzeylere ait alt düzeylere ilişkin

genel bilgiler verilmiştir. Beceriler tüm dil becerilerini içerecek şekilde düzenlenmiştir.

Tablo 7: Genel Dil Düzeyleri

İleri Düzey Kullanıcı	C2	Duyduğu ve okuduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Yazılı ya da sözlü kaynaklardan aldığı bilgiyi özetleyebilir, bunları gerekçelendirebilir ve açıklamalı bir şekilde sunabilir. Kendini akıcı ve tam olarak doğaçlama ifade edebilir ve karmaşık durumlarda bile ayrıntılardaki incelikleri belirgin bir şekilde ifade edebilir.
	C1	Çok farklı alanlarda çok zengin içerikli uzun metinleri anlayabilir ve mantıksal bağlantılarını kurabilir. Bilmediği/hatırlayamadığı bir sözcüğü aramaksızın doğaçlama ve akıcı bir şekilde kendini ifade edebilir. Dili günlük hayatta, iş hayatında, mesleki eğitimde ve yüksek öğrenimde esnek ve etkili bir şekilde kullanır. Açık, net ve sistemli bir şekilde karmaşık durumlarda kendini ifade edebilir ve bunu yaparken farklı yapılar aracılığıyla gerektiği şekilde diğer metinlerle bağlaç ve bağlaşıklık düzeneklerini kurabilir.
Ara Düzey Kullanıcı	B2	Karmaşık metinlerde, soyut ve somut konularda genel içerikleri ve kendi alanındaki tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sohbetle ana dilindeki konuşucuları ile her ikisinin de fazla zorluk çekmeden gerçekleştirebileceği kadar anlık ve akıcı bir şekilde etkileşimde bulunabilir. Geniş bir konu hakkında net ve detaylı bir şekilde kendi bakış açısını ifade edebilir. Güncel bir soruya karşılık, bir noktayı farklı yönleri ile avantaj ve dezavantajlarıyla dile getirebilir.
	B1	Okul, iş, boş zamanlar vb. alışılmış konularda, ölçünlü dil kesin bir şekilde kullanıldığında konunun başlıca önemli noktalarını anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılabilecek çoğu durumun üstesinden gelebilir. Alışıldık konularda ve ilgi alanlarında kendini ifade edebilen basit bir metin üretebilir. Yaşadığı deneyimleri ve olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşleri ve planlarına ilişkin kısa olarak açıklama yapabilir ve bunu gerekçelendirebilir.
Temel Düzey Kullanıcı	A2	Doğrudan anlatımlarda cümleleri ve sıkça kullanılan ifadeleri anlayabilir (örneğin: Kişisel bilgiler, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili bilgiler). Basit ve doğrudan bilgi dönüşümü sağlayan sorularla bilinen konular hakkında rahatlıkla iletişime geçebilir. Basit anlatımlarla geldiği yeri, eğitimini, yakın çevresini ve doğrudan ihtiyaca yönelik durumlarına ilişkin bilgi verebilir.
	A1	Somut bir biçimde ihtiyaçlarını dile getiren günlük hayattaki bilinen ifadeleri ve basit cümleleri kurabilir, bu tür ifadeleri anlayabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, başka insanların kişisel bilgilerine yönelik sorular sorabilir ve bu türden sorulara yanıt verebilir. (Örneğin: Nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları vb.) Eğer konuştuğu kişi(ler) yavaş ve anlaşılır konuşur ve ona yardımcı olurlar ise onlarla basit bir biçimde iletişime geçebilir.

(CEF, 2001:24)

Dil becerileri, “Avrupa Ortak Başvuru Metni” ve “Avrupa Dil Portfolyosu”nda 5 bölümde ele alınmaktadır. Bu beceriler dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatımdır. Dil öğrenen bireylerin kendini bu alanlarda değerlendirmesi için dil düzeylerine göre tanımlamalar yapılmıştır. Bu bölümde ise dil öğrencisinin dil düzeylerinde ne yapabileceğine ilişkin daha ayrıntılı bilgi verilmektedir. Tüm beceriler “yapabilirim” ifadeleriyle tanımlanmış ve yeterlik vurgusu yapılmıştır. Başka bir deyişle dil kullanıcılarına kendisini kendi cümleleriyle değerlendirme imkânı sunulmuştur. Aşağıda bu dil düzeylerine göre yapılan tanımlara yer verilmiştir:

“Anlama / Dinleme

A1

Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.

A2

Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (örneğin; en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek) Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşüncüyü kavrayabilirim.

B1

İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim.

B2

Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.

C1

Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.

C2

İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal ana dili konuşma hızında ise aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyaç olabilir.

Anlama / Okuma

A1

Katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilirim.

A2

Kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.

B1

Meslekle ilgili ya da günlük dilde en sık kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplarda belirtilen olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.

B2

Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi düzyazıyı anlayabilirim.

C1

Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilir, ilgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanına giren makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.

C2

Kullanım kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilir ve anlayabilirim.

Konuşma/ Karşılıklı Konuşma

A1

Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması koşuluyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinime ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.

A2

Bildik konular ve faaliyetler hakkında doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.

B1

Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Bildik,, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar gibi) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.

B2

Öğrendiğim dili ana dili olarak konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek etkin bir rol oynayabilirim.

C1

Kullanacağım sözcükleri çok fazla aramaksızın, kendimi akıcı ve doğal bir biçimde ifade edebilirim. Dili, toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi açık bir ifadeyle dile getirebilir ve karşıdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.

C2

Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilir; deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir, anlamdaki ince ayrıntıları kesin ve doğru bir biçimde vurgulayabilirim. Bir sorunla karşılaşsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.

Konuşma / Sözlü Anlatım**A1**

Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve tümceleri kullanabilirim.

A2

Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son işimi betimlemek için bir dizi kalıp ve tümceyi kullanabilirim.

B1

Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca sıralayabilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.

B2

İlgi alanıma giren çeşitli konularda açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.

C1

Karmaşık konuları alt temalarla bütünleştirerek açık ve ayrıntılı bir biçimde betimleyebilir, belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.

C2

Her konuda bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak şekilde konuşmamı etkili ve mantıksal bir şekilde yapılandırabilir, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim.

Yazma/Yazılı Anlatım**A1**

Kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilirim. Örneğin; tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi. Kişisel bilgi içeren formlar doldurabilirim. Örneği: Otel kayıt formuna isim, uyrak ve adres yazmak gibi.

A2

Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektuplar yazabilirim.

B1

Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı, basit bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.

B2

İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da

karşı çıkararak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkararak mektuplar yazabilirim.

C1

Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.

C2

Uygun bir üslup[la], açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırma ile bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki ya da edebi yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

(<http://europass.cedefop.europa.eu/tr/resources/european-language-levels-cefr>, 2016)

Yukarıda verilen tanımları/kazanımları incelediğimizde öğrencilerin beş dil becerilerini kendilerinin izlemelerine ve değerlendirmelerine imkân tanıyan bir yapıya sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu tanımlara zamanla ekleme-çıkarmalar yapılabilir.

1.8. İlgili Araştırmalar

Bilişsel okuma stratejileriyle ilgili olarak ülkemizde yapılmış birçok çalışma karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmalar, ana dili olarak Türkçe öğretiminde strateji eğitimi, Türkiye’de yabancı dil öğretimi yapılan sınıflarda strateji öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okutulan ders kitaplarındaki okuma becerisi ve strateji unsurları alt başlıklarıyla incelenmiştir.

Ana dili öğretiminde strateji eğitimi konusunda yapılan Doğan (2002)’in araştırmasının amacı, strateji öğretiminin, işbirlikli ve geleneksel öğretimin yapıldığı sınıflarda, okuduğunu anlama becerileri, motivasyon ve hafızada tutma üzerindeki etkileri ve bu etkilerin cinsiyet ile olan ilişkilerini incelemektir. Araştırmada, “*ön test - son test kontrol gruplu deneysel çalışma modeli*” uygulanmıştır. Deney gruplarında işbirlikli ve geleneksel yöntemleriyle strateji öğretimi yapıp, kontrol gruplarında strateji öğretimi yapılmaksızın eğitim süreci yürütülmüştür. Araştırma sonunda, strateji öğretiminin yapıldığı deney gruplarında okuduğunu anlama becerileri,

motivasyon ile hafızada tutma boyutları açısından kontrol gruplarına göre olumlu yönde anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. İşbirlikli ve geleneksel yöntemlerin uygulandığı deney gruplarında verilen strateji eğitiminin etkileri gruplar arasında önemli farklılıklar göstermemiştir. Strateji öğretiminin, okuduğunu anlama, motivasyon ve hafızada tutma üzerindeki etkilerinin de cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermediği görülmüştür.

Gelen'in (2003) araştırmasında geliştirilen BFOA (Bilişsel Farkındalık Okuduğunu Anlama) stratejisinin uygulandığı deney grubundaki Türkçe öğretimi ile, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle Türkçe öğretimi alan öğrencilerinin; bilişsel farkındalık becerilerinin gelişimine, okuduğunu anlama başarılarına, ve derse ilişkin tutumlarına olan etkisi ve bunların kalıcılığı karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini arttırdığı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığına ulaşılmıştır.

Kuzu (2003) etkileşimsel modele göre okuma öğretiminin öğrencilerin Türkçe dersindeki bilgilendirici metinleri anlama seviyelerine etkisini incelemiştir. Çalışmada elde edilen verilerin ışığında okuduğunu anlama düzeyi bakımından, etkileşimsel okuma modelinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinde geleneksel eğitim uygulanan kontrol grubuna göre anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Karatay'ın (2007) araştırmasında, Türkçe öğretmeni adayı 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının okuma stratejileri hakkındaki bilişsel farkındalık seviyeleri, okuma süreçleri ve okuduğunu anlama başarılarının metin türleri ve yapıları bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek çalışmanın temel amacıdır. Araştırmada Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kastamonu Eğitim Fakültesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden seçilen 350 öğrenci, örneklem olarak alınmıştır. Uygulanan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Okuma Stratejileri Ölçeği" nin sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuma stratejilerini kullanma seviyelerinin genel olarak orta düzeyde olduğu görülmüştür. Okuma stratejilerini kullanma düzeyi, okuma süreçleri arasında farklılık göstermiş,

okuma öncesi kullanılan stratejilerden, okuma sonrasında kullanılan stratejilere doğru azalma görülmüştür. Ayrıca erkek öğrencilerin okuma stratejileri hakkındaki bilişsel farkındalıklarının, kızlara göre daha yüksek ve anlamlı olduğu tespit edilmiştir.

Temizkan (2007) ise çalışmasında okuma stratejilerinin öğrencilerin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama seviyeleri bakımından seçkisiz biçimde oluşturulmuş 24'er kişilik iki öğrenci grubu oluşturmuştur. Okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinleri okuduğunu anlama testine ait başarı puanları uygulanan ön testten son teste anlamlı farklılık göstermiştir.

Epçaçan'ın (2008) çalışmasında, İTS (İşbirlikli Öğrenme - Tartışma - Sorgulama) ve TİÖD (Tahmin - İnceleme - Özetleme - Örgütlenme - Değerlendirme) okuduğunu anlama stratejilerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, Türkçe dersine ilişkin tutumları, okuduğunu anlama öz yeterlik algıları ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkilerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın yöntemi kontrol gruplu ön test - son test deneysel desen modelidir. İTS ve TİÖD okuduğunu anlama stratejileri 2 deney grubuna uygulanmış , kontrol grubu olağan eğitim sürecine devam etmiştir. Elde edilen nitel ve nicel verilerin sonucunda okuduğunu anlama stratejilerinin; öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, Türkçe dersine ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde, okuduğunu anlama öz yeterlik algılarının artmasında, yazma becerilerinin gelişmesinde daha faydalı oldukları sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2008) araştırmasında başarılı ve başarısız 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuma stratejileri düzeyleri ve akıcılık, esneklik, özgünlük açısından yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda başarılı öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeyleri ile başarısız öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüş; başarılı öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin başarısız öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ortalamasından yüksek çıkmasına rağmen; akıcılık, esneklik, özgünlük ve yaratıcılık bakımından başarılı ve başarısız öğrencilerin seviyeleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir.

Topuzkanamış (2009) öğretmen adaylarının okuduğunu anlama seviyeleri ve okuma stratejilerini kullanma seviyeleri ile bu seviyeler arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Karatay (2007) tarafından geliştirilen bilgilendirici ve öyküleyici iki metne dayalı okuduğunu anlama testleri ile okuma stratejileri ölçeği araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Başarı düzeyi en yüksek grup Türkçe, en düşük grup ise Sosyal Bilgiler Öğretmenliği öğrencileri olarak tespit edilmiştir.

Özercan (2010), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin SBS sonuçlarıyla ilişkisini tespit etmek üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın örneklemini Elazığ ilindeki 1689 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler “Okuma Stratejileri Ölçeği” ve “Öğrenme Stratejileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, öğrenme stratejilerinin, okuma stratejilerine göre SBS’yi daha fazla yordadığı tespit edilmiştir. Öğrenme stratejileri, okuma stratejileri ve SBS sonuçları arasındaki korelasyon değerleri ele alındığında, aralarında güçlü miktarda bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Kaman (2012) ise araştırmasında ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin, okuma seviyelerini geliştirmede akıcı okuma stratejileri içerisinde yer alan tekrar ederek okuma stratejisinin etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen iki sınıfta yapılan uygulama süreci sonucunda elde edilen okuma puanları SPSS programında analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre deney grubu öğrencilerinin lehine; okuma seviyelerini yükselttikleri, okuduğunu anlama becerilerini geliştirdikleri ve okuma esnasında yaptıkları hataları azaltmalarını açısından kontrol grubu öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde farklılaştıkları görülmüştür.

Gül’ün (2013) çalışmasında ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma süreçlerinde hangi bilişsel davranışlarda buldukları, kitap okurken nelere dikkat ettikleri, okuma hedeflerini belirleyen faktörlerin neler olduğu, hangi okuma stratejilerini daha çok kullandıkları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma hedeflerinin ve stratejilerinin değişkenler arasında sınıf ve cinsiyet açısından farklılaştığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma

hedefleri ve stratejilerini kullanma düzeylerinde de sınıf ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Öğrencilerin derslerdeki metin okuma sürecinde etkin biçimde yer almayı istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Emre'nin (2014) araştırmasının amacı, farklı akademik seviyedeki 4.sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesidir. Aynı zamanda kardeş sayısı, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, kendine ait oda, haftalık okunan kitap sayfası gibi değişkenlerin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırmacının hazırladığı "Kişisel Bilgi Formu" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Okuma Stratejileri Ölçeği" çalışmada veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda sene sonu ortalaması yüksek olan, kardeş sayısı daha az olan, okuduğu kitap sayfası fazla olan ve cinsiyeti kız olan öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat sonuçlar anne-babanın eğitim düzeyi, kendine ait odasının olması değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermemiştir.

Türkiye'de yabancı dil eğitimi yapılan sınıflardaki strateji öğretimiyle ilgili karşıımıza çıkan araştırmalar şunlardır:

Bedir'in (1998) araştırmasında Yabancı Dil Olarak İngilizce eğitim gören öğrencilerin okuma derslerinde kullandıkları stratejileri belirlemek ve bu öğrencilere okuma dersinde anlamalarını kolaylaştıracak bilişsel öğrenme stratejileri kazandırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuma anlama arasında güçlü bir korelasyon olduğu görülmüştür. Ayrıca, sonuçlar, okuma dersinin bilişsel stratejilerle verilmesinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Deneme (2008) tarafından yapılan araştırmada, yabancı dilde yazma becerisinde özetleme tekniğinin öğretiminin başarıya etkisi incelenmiştir. Araştırma, bir eğitim fakültesinde öğrenim gören, özetleme tekniğinin öğretildiği deney grupları ve geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol gruplarını temsil eden öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğrenci anketi, okuduğunu anlama ön ve son testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özetleme tekniğinin öğretiminin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Eraslan (2008) öğrencilerin okuma sürecinde karşılarına çıkan anlamını bilmedikleri kelimelerin anlamlarını cümle bağlamından faydalanarak tahmin etme stratejisinin, okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçladığı çalışmasını, deneysel araştırma yöntemi kullanılarak Başkent Üniversitesi hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerden oluşan bir deney grubu ve bir kontrol grubu ile yürütmüştür. Toplanan veriler incelendiğinde, sözcük anlamını kestirme stratejisi öğretimi verilen deney grubunun geleneksel öğretime devam edilen kontrol grubundan son testteki okuduğunu anlama başarı düzeyi yönünden daha başarılı olduğu görülmüştür. Görüşme aracılığıyla toplanan nitel verilerin sonuçları, kelime anlamını tahmin etme stratejisinin, öğrencilerin okuma derslerine yönelik düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Bak (2011) ise çalışmasında ana dili Türkçe olup ikinci dili Fransızca, üçüncü dili İngilizce olan üniversite öğrencilerinin okuma esnasında bu üç farklı dilde hangi okuma stratejilerini kullandıklarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışma ayrıca öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin birbirleriyle benzer ya da farklı yönlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu üç dilde en çok kullanılan beş strateji sırasıyla anahtar ifadeleri tespit etme, eş anlamlılık içerecek biçimde ifade etme, özetleme, anlamayı gözden geçirme ve bilinmeyen kelimeleri öğrenme olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin üç farklı dilde benzer okuma stratejilerini kullandıkları gözlemlenmiştir.

Özkan Gürses'in (2011) araştırmasında Fransızca yabancı dil dersinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına (CALLA) dayalı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine ve okuma stratejilerini kullanma durumlarına etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri; "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", "Okuma Stratejileri Ölçeği", anket, sesli düşünme tekniği, görüşmeler, video kayıtları ve günlükler vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, CALLA'yla yapılan okuma stratejileri eğitiminin orta ve zayıf seviyelerdeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde ve öğrencilerin stratejileri kullanma nitelikleri ile stratejiler hakkında farkındalıkları üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okutulan ders kitaplarındaki okuma becerisi ve strateji unsurları hakkında ise şu çalışmalara rastlanmıştır:

Aygüneş'in (2007) Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları adlı çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının okuma becerileri hakkındaki bölümlerini ele almak ve değerlendirmeler sonucunda örnek okuma üniteleri oluşturmak amaçlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "okuma ünitelerini/etkinliklerini değerlendirmeye yönelik kontrol listesi" oluşturulmuştur. Araştırmanın neticesinde kitaplarda metin türü olarak en çok karşılıklı konuşmaların kullanıldığı ve farklı türde metinlerin yeteri kadar kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kitapların okuma becerilerine ilişkin bölümlerinde yer alan etkinliklerin bilişsel alan basamaklarından sadece bilgi ve kavramaya hitap ettiği görülmüştür.

Şahin (2010) çalışmasında Avrupa Dil Gelişim Dosyası bağlamında okuma becerisini geliştirmeye yönelik malzeme tasarlamış ve bu bağlamda Avrupa Dil Gelişim Dosyasına göre hazırlanmış olduğu ifade edilen Ankara Üniversitesi TÖMER Yeni Hitit Serisi kitabını okuma becerisi kapsamında inceleyerek değerlendirmiştir. Kitap değerlendirmesi sonucunda söz konusu kitapların okuma becerisi bağlamında eksikliklerini, yetersizliklerini belirleyerek elde edilen bulgular ışığında ADD (Avrupa Dil Dosyası) ve AODÇ (Avrupa Ortak Dil Çerçevesi) betimlemeleriyle örtüşen okuma malzemeleri tasarlamıştır. Böylelikle örnek okuma malzemeleri ile bu duruma ilişkin önerilerde bulunmuştur.

Bayezit (2013) Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce ders kitaplarındaki strateji kullanımını ölçmeyi amaçladığı çalışmasında Yeni Hitit 1 ve Total English Elementary ders kitaplarını birbirleriyle kıyaslamak için ele almıştır. Bulgularda Total English Elementary'nin Yeni Hitit 1'e göre daha çok sayıda ve çeşitlilikte bilişüstü stratejilere yer verdiği gözlemlenmiştir. Yeni Hitit 1'deki üstbilişsel stratejilerin oranı % 5.729 iken Total English Elementary'deki oranı % 34.494'tür. Bu bulguya göre, İngilizce ders kitaplarının Türkçe ders kitaplarına göre daha çok üstbilişsel beceriyi ölçtüğü gözlemlenmiştir. İki kitapta da doğrudan strateji öğretimi ile ilgili etkinlikler yoktur. Buna ek olarak İngilizce ders kitabındaki strateji etkinlikleri Türkçe ders kitabına kıyasla çok daha çeşitlilik göstermektedir.

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

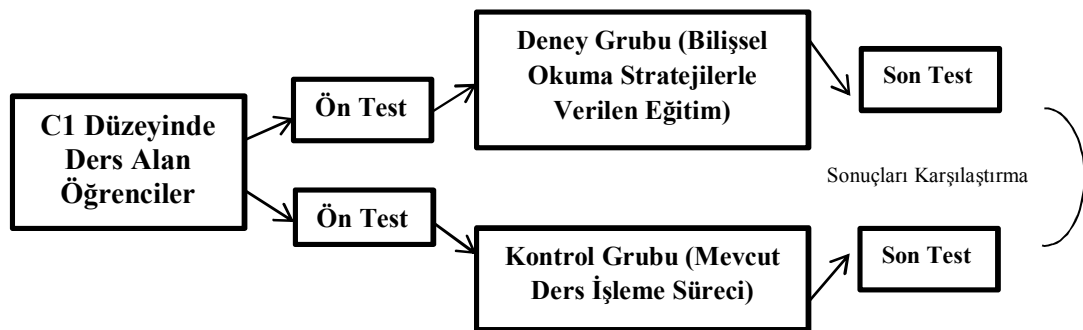
Bu bölümde, araştırmanın yöntemini açıklamak amacıyla sırasıyla “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bir değişkenin etkilerini gözleme ve neden-sonuç ilişkilerini test etmek için kullanılan en geçerli ve güvenilir araştırma yöntemi deneysel araştırmadır. Bu araştırma türünde araştırmacı uygulama sürecine, sürecin kime/kimlere uygulanacağına ve neleri içereceğine kendisi karar verir. Deneysel araştırmaların temel özelliklerinden biri grupların karşılaştırılmasıdır. Deney grubunda etkisi gözlenecek olan yöntem uygulanırken kontrol grubuna hiçbir işlem uygulanmaz ya da farklı bir uygulama yapılır (Büyüköztürk vd. 2013: 196).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrenciler üzerinde yapılan bu çalışmada, ön test-son teste dayalı “deney ve kontrol gruplu yarı deneysel çalışma” modeli kullanılmıştır. Bu modelde, deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup vardır. Deney grubu, değerlendirilecek eğitim programının uygulandığı; kontrol grubu tüm özellikler açısından deney grubuna benzeyen ancak deneysel işlemin uygulanmadığı, karşılaştırma olanağı sağlayan gruptur (Karasar, 2003: 97).

Şekil 2: Deneysel Araştırma



Bu araştırma için İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesinde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi almakta olan C1 düzeyi öğrencilerinden oluşturulan deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çalışmada bilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu amaçla

çalışma, ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen oluşturularak yürütülmüş müdahaleli araştırmalardan deneysel bir araştırmadır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezindeki tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesinde C1 seviyesindeki iki sınıfta eğitim gören yabancı uyruklu 20 öğrencidir. Çalışma örnekleminin 18'i erkek 2'si kız öğrencidir. Araştırmaların geçerliği bakımından evren ve örneklem seçimi büyük önem arz etmektedir. Genel olarak örneklemin büyüklüğüyle araştırmanın genellenebilirliğinin artacağı söylene de araştırmanın problem durumuna göre her zaman istenilen nitelikte örneklem sayısına ulaşamayabilir (Büyüköztürk, 2013: 214). Bu açıdan 2014-2015 eğitim öğretim yılında C1 düzeyinde eğitim gören öğrenci sayısı kısıtlı olduğu için araştırmanın örneklemini, 20 kişi ile sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin hepsi B2 seviyesinden C1 seviyesine geçebildiği için ayrıca küme analizi yapılmamış ve Türkçe dil yeterlikleri açısından aynı seviyede kabul edilmiştir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere onar kişilik iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin bir önceki kur olan ve C1 kuruna geçmelerini sağlayan B2 kur sonu sınav puanları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 8: Deney ve Kontrol Grubu B2 Kur Sınavı Okuma ve Toplam Puanları

Öğrenci Numarası	Okuma Puanı (25 üzerinden)	B2 Kur Sınav Toplamı
1.	23	89
2.	13	66
3.	19	82
4.	18	69
5.	17	78
6.	14	69
7.	11	65
8.	17	83
9.	16	70
10.	16	79
11.	10	63
12.	13	65
13.	9	60.5
14.	18	73.5
15.	21	79.5
16.	21	84
17.	24	92.5
18.	18	67.5
19.	19	78
20.	14	71

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında ön test ve son test olarak kullanılan çoktan seçmeli ‘‘B2-C1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi’’ ve ‘‘Bilişsel Okuma Stratejilerine Göre Desenlenmiş Metin İşleme Süreci’’ kullanılmıştır.

Çalışmanın nicel verilerini elde etmek amacıyla ön test ve son test olarak uygulanan ‘‘B2-C1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)’’ Gaziantep Üniversitesi TÖMER ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER’den alınan B2 ve C1 kur sınavlarının çoktan seçmeli soruları ile oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken ADP’nin belirlediği B2 ve C1 okuma becerileri ölçüt olarak alınmıştır.

2.4. Çalışmanın Uygulanması

Çalışma İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane Şubesi’nde, 2014-2015 eğitim ve öğretim yılının yaz döneminde 5 hafta süreyle 120 saatlik C1 kuru içerisinde yürütülmüştür. Tesadüfi olarak seçilen ilk sınıf deney grubu, diğer sınıf ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama süreci başlangıcında her iki gruba B2-C1 Okuduğunu Anlama ön testi uygulanmıştır.

Araştırmanın uygulama sürecinde deney grubunda ders kitaplarından seçilmiş metinlerle okuma stratejilerine uygun ders planları ve etkinlikler geliştirilmiştir (Bazı etkinlik örnekleri ve ders işleme süreci Ek-1’de verilmiştir). Deney grubunda bilişsel okuma stratejilerine göre uygun etkinlikler; kontrol grubunda ise İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde uygulama esnasında kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler uygulanmıştır. Metinler, metin işleme sürecinin gruplar arasında paralellik göstermesi adına eğitim merkezinde kullanılmakta olan ‘‘İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi İstanbul Seti C1 Kitabı’’ndan seçilmiştir. Ayrıca ders kitabı içinden alınan metinlerin seçilmesinde Türkçe eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında tecrübeye sahip 6 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların verdikleri puanların aritmetik ortalamalarına göre ‘‘Aşkın Kimyası’’, ‘‘Elmas Gerdanlık’’, ‘‘Fatih Sultan Mehmet Mahkemedesi’’ ve ‘‘Satranç ve Tavla’’ metinleri uygulama sürecinde kullanılmıştır. Metinlerden ikisi öyküleyici diğer ikisi de bilgilendirici türdedir. Metin işleme sürecinde kullanılacak etkinlikler, deney grubunda uygulanmak amacıyla, okuma öncesi stratejilerinden ‘‘ön bilgilere ulaşma’’ ve ‘‘konu hakkında ne bilindiğinin ifade edilmesi’’; okuma esnasında kullanılan stratejilerden ‘‘yeni

kelimeleri kontrol etme, not alma”, “okuma ile birlikte anlamayı kontrol etme”; okuma sonrası kullanılan stratejilerden “metinden çıkarılan anlamı ifade etme”, “bilgileri gözden geçirme” ve “özetleme” stratejilerine göre yeniden düzenlenmiştir.

Bilişsel okuma stratejilerine göre hazırlanan materyallerin uygulandığı deney grubunda örnek okuma ve sessiz okuma yöntemleriyle öğrencilere materyaller üzerinde çalışacak yeterli zaman tanınmıştır. Dersin öğretim görevlisine çalışma, stratejiler ve materyaller hakkında uygulama öncesinde bilgi verilmiş, çalışma yapraklarında yer alan etkinlikler ve sorular öğretim üyesinin rehberliğinde ve araştırmacının gözetiminde yapılmıştır. Bu süreçte öğretim üyesi, öğrencilerin çalışma yapraklarını kontrol ederek onlara anında dönüt verip düzeltme yapmış, araştırmacı ise uygulanan metin işleme süreci hakkında sorulara cevap vermek adına sınıfta hazır bulunmuştur.

C1 kur sınavından iki gün önce tamamlanan uygulama süreci sonunda öğrencilere B2-C1 Okuduğunu Anlama son testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bilişsel okuma strateji eğitimi sonrasında okuduğunu anlama düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada öncelikle “B2-C1 Okuduğunu Anlama Başarı Testi (OABT)”nin ön test ve son test olarak uygulanması sonucunda elde edilen veri analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kullanılan testlerden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri betimlemel istatistik, ön test sonuçları arasındaki farkın olup olmadığı bağımsız t-testi, ön ve son test sonuçları arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi, uygulanan strateji öğretiminin etkisi Ortak Değişkenli Varyans Analiz (ANCOVA) kullanılarak test edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin eşitliğini kontrol etmek için bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Tablo 9: Deney ve Kontrol Gruplarının ön-OABT Sonuçlarına Ait Bağımsız T-Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Kontrol	10	27,75	14,92	18	1,09	,290
Deney	10	35,00	14,81			

Tablo 9’da görüldüğü üzere bağımsız t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-OABT puanlarının ortalamaları arasında [$t_{(18)}=1.090$, $p>0,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu başlangıçta iki grubun başarı düzeylerinin istatistiksel olarak birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Araştırmanın objektifliği açısından grupların uygulama öncesi benzer başarı düzeylerinde bulunması önem arz etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-OABT puanları ile son-OABT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarına Uygulanan Ön-OABT ile Son-OABT İçin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		ÖN TEST	SON TEST
ÖN TEST	Pearson Korelasyon	1	,470(*)
	p		,036
	N	20	20
SON TEST	Pearson Korelasyon	,470(*)	1
	p	,036	
	N	20	20

* $p<0.05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-OABT puanları ile son-OABT puanları arasında ($r= 0,470$, $p <0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle öğrencilerin ön-OABT puanlarının son-OABT puanlarına etkisini en aza indirmek için ön-test ortak değişken olarak kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testine ilişkin son test sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Deney ve Kontrol Grupları için Başarı Puanı Sonuçları

	ORTALAMA	STANDART SAPMA	N
Kontrol Grubu	30,00	12,85	10
Deney Grubu	53,75	11,38	10
Toplam	41,87	16,92	20

Tablo 11 incelendiğinde uygulanan son-test sonucunda kontrol grubunun puanlarının aritmetik ortalaması 30,00 iken deney grubunun puanlarının aritmetik ortalamasının 53,75 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre deney grubu ile kontrol grubunun son-test puanlarının aritmetik ortalamaları arasında deney grubunun lehine 23,75’lik anlamlı bir fark olduğu söylenebilir.

Deneysel bir çalışmada bağımlı bir değişken birçok farklı değişkenden etkilenebilir. Bu türdeki değişkenlerin etkisi gruplar arasında etkisi farklılık arz edebilmektedir. Bu farklılığın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla ortak değişkenli varyans analizi (ANCOVA) yapılır. Deneysel desenin uygulanmasında kontrol altına alınamayan çevresel faktörler doğrusal bir regresyon metodu ile devre dışı bırakılabilir. ANCOVA, varyans analizi ve regresyon analizini eşzamanlı kullanarak deneysel işlemdeki gerçek etkinin ortaya çıkmasını sağlar (Büyüköztürk, 1998: 92-93). Bu önermeye ait değerler Tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12: Bağımlı Değişkenlerin Eşitliğinin Test Edilmesi (Levene’s Test)

	F	df1	df2	p
Son-OAT	4,075	1	18	,059

$n=20$, $p>0,05$

Tablo 12’deki p değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı olmaması bağımlı değişkenlerin her iki grupta da homojen olduğunun bir göstergesidir. Ortak değişkenli varyans analizinin varsayımlarının kontrol edilmesinden sonra araştırmanın genel

amacını test edebilmek amacıyla ANCOVA analizi yapılmış ve tüm hipotez 0,05 alfa düzeyinde test edilmiştir.

Tablo 13: Ortak Değişkenli Varyans Analiz (ANCOVA) Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişkenler	df	Ortalamalar Karesi	F	p	Kısmi Eta Karesi
Ön-OABT	Son-OABT	1	496,79	3,91	,064	,187
Grup	Son-OABT	1	2105,78	16,60	,001	,494

n=20, p<0,05

Tablo 13'te görüldüğü gibi ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(1)} = 16,60$, $p < 0,05$, $\eta^2 = 0,494$). Bu sonuç araştırma sürecinde deney grubuna öğretilen okuduğunu anlama stratejilerinin deney grubu öğrencilerinin son-OABT puan ortalamaları ile kontrol grubundaki öğrencilerin son OABT puanları ortalamaları arasında strateji öğretimi yapılan sınıf lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Çoklu eta kare değerinin 0,494 olması bağımlı değişkendeki değişimin % 49,4'ünün strateji öğretiminden kaynaklandığını göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmada ortaya çıkan bulgular ışığında sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile birlikte ele alınmış ve elde edilen bulgulardan hareketle öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın genel amacı bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemektir.

Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirleyebilmek amacıyla ders kitaplarından seçilmiş metinlerden hareketle bilişsel okuma stratejilerine uygun ders planları ve etkinlikler geliştirilmiştir. Metinlerin yeniden desenlenmesinde Türkçe Eğitimi Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Uygulama sürecinin başında ve sonunda B2-C1 okuma becerilerini ölçen ön-test ve son-testler kullanılmıştır. Ön ve son-testler, Gaziantep Üniversitesi TÖMER ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER'in B2 ve C1 kur sınavlarından Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metnindeki okuma becerisine ait genel dil becerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve/Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, müfredat kurallarını, sınavları, ders kitaplarını ve bunların ortak bir zeminde geliştirilmesini kapsayan rehber niteliği taşımaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bu rehber temel alınarak yapılmaktadır. Uygulama sürecinde ön görülen okuma becerilerinin kazandırılmasında materyal olarak kullanılan ders kitaplarında yer alacak bilişsel okuma stratejileri, okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini sağlar niteliktedir.

Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1. Çalışmanın uygulama sürecinden önce -B2 kur sınavında farklı okuma puanları almalarına rağmen- yapılan ön-testin veri analizi sonuçlarında grupların başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık ($t_{(18)}=1.090$, $p>0,05$) görülmemiştir. Buna göre grupların okuma başarılarının uygulama sürecinden önce birbirlerinden

istatistiksel olarak farklı olmadıklarını, bu bilginin çalışmanın objektifliğini ve güvenilirliğini arttırdığı söylenebilir.

2. Araştırma sonucunda bilişsel okuma stratejilerine göre desenlenmiş metin işleme sürecinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci öncesi başarı testlerinin puan ortalamaları 35,00 iken bu değer deney sonrasında 53,75 düzeyine yükselmiştir. Kontrol grubunun ön-test aritmetik ortalamaları 27,75 iken son-test aritmetik ortalamaları 30,00'a çok az bir yükselme gösterdiğinden bu grupta iki test arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu bilgiye göre, bilişsel okuma stratejilerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde aldıkları puanların aritmetik ortalaması ile uygulama sonrasında aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında 18,75'lik bir değerle büyük artış görülmektedir.
3. Araştırmanın başında ve sonunda uygulanan testlerin puanları üzerinde yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre uygulanan ön-test ve son-testler arasında ($r= 0,470$, $p < 0,05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmüştür.
4. Çalışmada farklı değişkenlerin bağımlı değişkene etki edip etmediğini tespit etmek ve araştırmanın gerçeğe daha yakın etkilerini belirlemek için ortak değişkenli varyans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır. Ancak bu analizin yapılabilmesi için Levene's testi sonucunda p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekmektedir. Tablo 11'de de görüldüğü üzere Levene's değeri 0,059 çıkması grupların her biri için değişkene ait puanların varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir. Ayrıca Pearson korelasyon değerinin 0,30'dan büyük dolayısıyla $r=0,47$ çıkması daha güçlü ANCOVA sonuçlarının elde edilmesini sağlar. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne oranda ifade ettiği kısmi eta-kare aracılığıyla incelenmiştir. Bu analiz sonucunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğu tespit edilmiştir. Kısmi eta-kare (η^2) 0.000 ile 1.000 arasında değişen değerler almaktadır. Bu değerler, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde $0,01 \leq \eta^2 < 0,06$ düşük, $0,06 \leq \eta^2 < 0,14$ orta ve $\eta^2 \geq 0,14$ geniş düzeyde etkili olduğu biçiminde yorumlanmaktadır. Tablo 12 incelendiğinde kısmi eta kare değerinin 0,49 olduğu görülmektedir. Bu sonuç bilişsel okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarısına geniş düzeyde katkısı olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma ile elde edilen bulguların okuma eğitiminde strateji kullanımı üzerine daha önce yapılan çalışmalarla benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Ana dili öğretiminde strateji eğitimi konusunda yapılan araştırmaların sonucunda strateji öğretiminin öğrencilerde okuduğunu anlama becerileri, motivasyon, Türkçe dersine ilişkin tutum, öz yeterlik algısı, hafızada tutma, bilişsel farkındalık becerileri, diğer öğrenme alanları, kitap okuma alışkanlığı ve akademik başarı boyutlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Doğan, 2002; Gelen, 2003; Kuzu, 2003; Karatay, 2007; Temizkan, 2007; Epçaçan, 2008; Yılmaz, 2008; Topuzkanamış, 2009; Gül, 2013; Emre, 2014).

Türkiye’de yabancı dil eğitimi yapılan sınıflardaki strateji eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarda bu araştırmayla benzer şekilde özetleme, yeni kelimeleri kontrol etme, not alma ve sözcük anlamını kestirme stratejilerinin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği, bilişsel öğrenme stratejileri ile okuma anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Bedir, 1998; Deneme, 2008; Eraslan, 2008).

Stratejilerle ilgili yurt dışında yapılan araştırmalarda; zayıf okuyuculara kıyasla daha iyi olan okuyucuların anlamlandırma süreçlerini daha iyi takip edebildiği, stratejilerin birinci ve ikinci dilde okumayı destekleyici nitelikte olduğu, “yazılı özetleme”, “her şeyin hatırlanıp hatırlanmadığını görmek için önemli yerlerin altını çizme” ve “notlar alma” stratejilerinin okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği, başarılı okuyucuların stratejileri sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Stratejik bilgiye sahip öğrencilerin ayrıca bilgilerini başka dillere bilinçli bir şekilde aktarabildikleri, bir dili başka bir dile çevirebildikleri, okuduklarında açık olarak aynı kökten gelen yeni kelimeleri kullanabildikleri gözlemlenmiştir (Block, 1986; Upton, 1997; Padron ve Waxman, 1988; Jimenez, Garcia ve Pearson, 1996; Carell, 1985; Hamp ve Lyons, 1985; Kern, 1989).

Ana dili ve yabancı dil eğitiminde yapılan çalışmalar incelendiğinde bilişsel okuma stratejileri eğitiminin okuduğunu anlama becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bireyin kendi okuma sürecini “bilinçlilikle” planlaması, sürdürmesi ve kontrolünü sağlaması faaliyetlerini içeren stratejiler, öğrencilere daha verimli bir anlamlandırma süreci sunmaktadır.

Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, diğer çalışmalarla örtüşür nitelikte olup anlamlı ve olumlu sonuçlar vermiştir.

4.2. Öneriler

Araştırma bulgularına uygun olarak şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verilen merkezlerde öğretim görmekte olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde bu kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının yeri önem arz etmektedir. Bu nedenle bu merkezlerde çalışan öğretim elemanlarının bilişsel ve üstbilişsel okuma stratejileri hakkında bilgilerini ortaya koyan betimsel bir araştırma yapılabilir.
2. Yabancılar için Türkçe eğitimi sürecinde öğrencilere bilişsel okuma stratejileri hakkında bilgi verilmeli, bu stratejilerin yalnızca ders kitaplarındaki metinler üzerinde değil okudukları bütün metinler üzerinde faydalı olacağı bilinci kazandırılmalıdır. Verilen eğitimin kalıcılığını sağlamak adına bu uygulamanın yapılması önemlidir.
3. Okuma stratejileri eğitimi yapıldıktan sonra dersi veren öğretim elemanı tarafından öğrencilere stratejileri pekiştirici nitelikte ödevler verilmeli, ertesi gün öğrencilerin ödevleri hakkında gerekli dönüt ve düzeltme çalışmaları yapılmalıdır.
4. C1 düzeyinde uygulanan bu araştırma sadece bu seviyedeki bilişsel okuma stratejilerinin eğitimini ele almıştır. Oysa okuma ve anlama becerilerinin kazanımı yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde A1 seviyesinde başlamaktadır. Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe eğitiminin başlangıç düzeyinden ileri düzeyin sonuna kadar (A1-C1 veya A1-C2) okuma stratejileri eğitimi verilmelidir.
5. Eğitim-öğretim sürecinin en temel araçlarından biri ders kitaplarıdır. Bu çalışmanın uygulama sürecinde deney grubuna ders kitapları yerine ders kitaplarındaki metin işleme sürecinin bilişsel okuma stratejilerine göre yeniden desenlenmiş hali sunulmuş, yapılan son-testte deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Bu yüzden

yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metin işleme süreci bilişsel okuma stratejilerine uygun biçimde desenlenmeli, kitaplarda yer alan etkinlikler stratejilerin öğrencilere kazandırmaya çalıştığı amaçlara uygun hale getirilmelidir.

6. Deney ve kontrol gruplu desenlenmiş bu araştırmaya benzer biçimde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma düzeylerini belirleyen betimsel-ilişkisel bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmada üst düzey/başarılı okuyucularla alt düzey/az başarılı okuyucuların strateji kullanma sıklıkları karşılaştırmalı biçimde ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Açık, Fatma (2008). “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, 27- 28 Mart 2008*, Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi, s. 1-10.
- Akkaya, Nevin (2011). “İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri”. *Milli Eğitim*, (191), 68-77.
- Akyol, Hayati (1996). “Metinler arası (intertextuality) okuma ve sorular”. *Bilgi Çağında Eğitim*, 7, 8-11.
- Akyol, Hayati (2013). “Okuma”. (Ed.: Kırkılıç, Ahmet ve Akyol, Hayati) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde(s.15-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altınörs, Serkan Atakan (2012). “Dile Davranışçı Yaklaşımlara Chomsky'nin İtirazı Üzerine”. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 65-90.
- Altunay, Uğur ve Çakıcı, Dilek (2006). “Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımları”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 11-20.
- Ay, Sıla (2003). *Okuma Stratejileri İle Çoklu Zeka Kuramının İlişkilendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aygüneş, Mehmet (2007). *Yabancı Dil OLarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aytaş, Gıyasettin (2006). “Edebi Türlerden Yararlanma”. *Milli Eğitim*, 169, 261-276.
- Bak, Çiğdem (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanımına Dair Diller Arası Bir Karşılaştırma: Birinci Dil Olarak Türkçe, İkinci Dil Olarak Fransızca ve Üçüncü Dil Olarak İngilizce*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Baker, Linda and Brown, Ann Leslie (1984). “Metacognitive Skills In Reading”. Rebecca Barr, Michael Kamil, Peter Mosenthal, and David Pearson in (Eds.). *Handbook Of Reading Research* New York: Longman, pp. 353-394.
- Balcı, Ahmet (2013). *Okuma ve Anlama Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bamberger, Richard (1990). *Okuma Alışkanlıklarını Geliştirme*. (Çev.:Bengü Çapar), Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Barnett, Marva (1988). “Reading Through Context: How Real and Perceived Strategy Use Affects L2 Comprehension”. *The Modern Language Journal*, 72, 150-162.
- Bauman, James (1984). “The Effectiveness Of A Direct Instruction Paradigm For Teaching Main İdea Comprehension”. *Reading Research Quarterly*, 20, 93-117.
- Bauman, James (1986). “Effect Of Rewritten Content Textbook Passages On Middle Grade Students’ Comprehension Of Main İdeas: Making The İncosiderate Considerate” *Journal of Reading Behavior*, 18, 1-21.
- Bayat, Nihat (2012). “Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Şiirlerin Şiirbilim Açısından Görünümü Üstüne Bir İnceleme”. *Turkish Studies*, 7(1), 325-344.
- Bayezit, Hakan (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarındaki Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bayındır, Nida (2006). *Öğrenme Stratejileri Öğretimi ve Bilişsel Süreçlere Yansıması*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bayraktar, Nesrin (2003). “Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”. *Dil Dergisi*. 119, 58-71. (http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php Erişim Tarihi 15.01.2016)
- Bedir, Hasan (1998). *Türk Öğrencilerin Okuma Anlama Yetilerinde Bilişsel Öğrenme Stratejileri Kullanmalarının Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Beydoğan, Hacı Ömer (2010). “Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler”. *Milli Eğitim*. 185, 8-21.
- Block, Ellen (1986). “The Comprehension Strategies of Second Language Readers”. *TESOL Quarterly*, 20/3, 463-494.
- Block, Ellen (1992). “See How They Read: Comprehension Monitoring of Li And L2 Readers”. *TESOL Quarterly*, 26 (2), 319-343.
- Brown, Ann Leslie (1987). “Metacognition, Executive Control, Self-Regulated and Other More Mysterious Mechanisms”. In F. Weinert and R. Kluwe (Eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 65-116.
- Büyüköztürk, Şener (1998). “Kovaryans Analizi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 91-105.
- Büyüköztürk, Şener, Kılıç Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan Erkan, Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyükkız, Kadir Kaan (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Carrell, Patricia L. (1985). “Facilitating ESL Reading by Text Structure”. *TESOL Quarterly*, 19, 727-752.
- Carrell, Patricia L. (1989). “Metacognitive Awareness and Second Language Reading”. *The Modern Language Journal*, 73, 121-134.
- Coşkun, Eyyup (2013). “Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi”. (Ed.: Kırkkılıç, Ahmet ve Akyol, Hayati) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde(s.231-284). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: CUP.

- Council of Europe (2002). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: CUP.
- Crowley Kevin, Shrager Jeff, and Siegler Robert (1997). “Strategy Discovery As A Competitive Negotiation Between Metacognitive and Associative Mechanisms’”. *Developmental Review*, 17, 462-489.
- Demircan, Ömer (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Özcan ve Şahinel, Melek. (2006), *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Özcan (2012). *Yabancı Dil Öğretimi (7.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deneme, Selma (2008). *Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, Birsen (2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikçi ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama Becerileri, Güdü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Emre, Yusuf (2014). *Farklı Akademik Seviyedeki 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Epçaçan, Cahit (2010). *Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretim Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Epçaçan, Cevdet (2008). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Epçaçan, Cevdet (2009). “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 2(6), 207-223.

- Eraslan, Esin (2008). *Yabancı Dil Öğretiminde Sözcüğün Anlamını Kestirme Starejisinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, Muharrem (1987). *Üniversiteler İçin Türk Dili* İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- Ertürk, Selahattin (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gelen, İsmail (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Göçer, Ali (2013). “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi”. (Ed.: Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s.171-179). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçmenler, Hüseyin (2011). *Beden Dilinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Göğüş, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Gunning, Thomas G. (2005). *Creating Literacy-Instruction For All Students* (Fifth Edition). U.S.A. :Pearson Education,Inc.
- Gül, Mehmet (2013). *Ortaokul 6-7-8 Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Amaç ve Stratejileri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Günay, Doğan (2011). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, Firdevs (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneyli, Ahmet (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güzel Abdurrahman ve Özmen, Rüya (2001). “Okuma Becerisi” (Ed.: Leyla Küçükahmet). *Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Türkçe)* içinde (s.17-59). Ankara: Nobel Yayınevi.

- Güzel, Abdurrahman ve Barın, Erol (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hacker, Douglas J. (1998). “Self-Regulated Comprehension During Normal Reading”. In Douglas J. Hacker, John Dunlosky, and Arthur C. Graesser (Eds.). *Metacognition in Educational Theory and Practice*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 165-191.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood ve Hasan, Ruqaiya (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- Hamp-Lyons, Liz. (1985). “Two Approaches To Reading: A Classroom-Based Study” *Reading in a Foreign Language*, 3, 363-373.
- Hansen, Jane and P. David Pearson (1983). “An Instructional Study: Improving The Inferential Comprehension Of Fourth Grade Good and Poor Readers”. *Journal of Educational Psychology*, 75/6, 821-829.
- Hengirmen, Mehmet (1993). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 10, 5-9.
- Hosenfeld, Carol (1977). “A preliminary investigation of the reading strategies of successful and nonsuccessful second language readers”. *System*, 5, 110-123.
- Hudson, Thom (2009). *Teaching Second Language Reading*. Oxford University Press.
- İşeri, Kamil. (1998). “Okuma Ediniminin Eğitimsel İşlevi”. *Tömer Dil Dergisi*, 70, 5-18.
- Janzen, Joy (2003). “Developing Strategic Readers in Elementary School”. *Reading Psychology: an International Quarterly*, 24, 25-55.
- Jimenez, Robert T., Georgia Earnest Garcia, and P. David Pearson (1996). “The Reading Strategies of Bilingual Latina/O Students Who Are Successful English Readers: Opportunities and Obstacles”. *Reading Research Quarterly*, 31/1, 90-112.

- Kaman, Şafak (2012). *Akıcı Okuma Stratesilerini Kullanmanın İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinde Okuma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Karasar, Niyazi (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karataş, Turan (2004). *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karatay, Halit (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan ve Sever, Sedat (1995). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, Cahit ve Oğuzkan Ferhan (1999). *Örnek Edebi Metinlerde Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kern, Richard G. (1989). “Second Language Reading Strategy Instruction: Its Effects on Comprehension and Word Inference Ability”. *The Modern Language Journal*, 73, 135-149.
- Knight, Stephanie, Yolanda Padron, and Hersholt C. Waxman. (1985). “The Cognitive Reading Strategies of ESL Students”. *TESOL Quarterly*, 19, 789-792.
- Koç, Nurettin (1998). *Yabancılar İçin Dil Bilgisi Öğrenci Kitabı* (2.baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Korkmaz, Zeynep (1995). *Türk Dili Üzerine Araştırmalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kuzu, Tülay (2003). *Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lovett, Suzanne B. and John H. Flavell (1990). “Understanding and Remembering: Childrens Knowledge About The Differential Effects of Strategy and Task

Variables on Comprehension And Memorization’’. *Child Development*, 61/6, 1842-1858.

MEB (2006). *Türkçe Dersi (6-7-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB, (2004). *Türkçe Sözlük*. Ankara: MEB Yayınları.

Oxford, Rebecca (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

Öz, Mehmet Feyzi (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, Murat (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, Ahmet ve Sertsöz, Tuğçe (2006). “Okuduğunu Anlama Davranışının Kazandırılmasının Matematik Başarısına Etkisi”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23: 237-257.

Özercan, Mümine Güher (2010). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı Öğrenme ve Okuma Stratejilerinin Seviye Belirleme Sınav Sonuçlarıyla Karşılaştırılması*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Özkan Gürses, Meral (2011). *Fransızca Yabancı Dil Dersinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya ve Strateji Kullanmaya Etkisi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Padron, Yolanda and Hersholt C. Waxman (1988). “The Effect of ESL Students’ Perceptions of Their Cognitive Strategies on Reading Achievement’’. *TESOL Quarterly*, 22, 146-150.

Paris, S. G., M. Y. Lipson, and K. K. Wixon (1983). “Become A Strategic Reader’’. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

- Paris, Scott G., Wasik Barbara. A. and Turner Julianne. C. (1996). “The Development Of Strategic Readers” Rebecca Barr, Michael Kamil, Peter Mosenthal, and David Pearson in (Eds.). *Handbook Of Reading Research*, New York: Longman, pp. 609-640.
- Pehlivan, Filiz (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Phakiti, Aek (2003). “An Empirical Investigation Into The Relationships Of State-Trait Strategy Use To Efl Reading Comprehension Test Performance: A Structural Equation Modeling Approach”. Unpublished dissertation, University of Melbourne.
- Pressley, Michael and Peter Afflerbach. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive Reading*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richards, Jack, Platt John, and Weber, Heidi (1985). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- Sarig, G. (1987). “High-Level Reading in The First and in The Foreign Language: Some Comparative Process Data” In J. Devine, P. L. Carrell, and D. E. Eskey (Eds.). *Research in Reading in English as a Second Language*, Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, pp. 105-123.
- Schneider, Günther ve Lenz, Peter (2001). *European Language Portfolio: Guide for Developers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Schunk, Dale H. (2009). *Öğrenme Teorileri*. (Çev. Ed.: Muzaffer Şahin), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, Nuray. (2004). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, Sedat (1990). “Bilgi Toplumu Olma Aşamasında, Ülkemizde Kitap Ve Okuma Olgusu”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 721-727.

- Smith, Edward E. ve Kosslyn, Stephen M. (2014). *Bilişsel Psikoloji*. (Çev. Ed.: Muzaffer Şahin), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Şahin, Ayten (2010). *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- TDK (1998). *Türkçe Sözlük* (8. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, Mehmet (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizkan, Mehmet (2008). “Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Toklu, Mehmet Osman (2009). *Dilbilimine Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Topuzkanamış, Ersoy (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ulusoy, Ayten (Ed.) (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Upton, Thomas A. (1997). “First and Second Language Use in Reading Comprehension Strategies of Japanese ESL Students”. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 3(1), 1-24.
- Ünal, Topçuoğlu Fulya ve Sevimli, Fatih (2014). “Şiir Okuma Performansını Değerlendirme ile İlgili Görüşler ve Bir Değerlendirme Formu Önerisi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1): 96-112.
- Weaver, Charles A, Kintsch, Walter (1991). “Expository Text”. *Handbook of Reading Research II* içinde (s.230-245). Newyork: Longman.
- Wellman, Henry M. (1988). “The Early Development Of Memory Strategies” In F.E. Weinert and M. Perlmutter (Eds.). *Memory Development: Universal*

Changes and Individual Differences. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-29.

Yılmaz, Savaş (2008). *Başarılı ve Başarısız 7.Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Derslerinde Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Yaratıcılık Düzeyleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

<http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>, Erişim Tarihi 21.01.2016

<https://europass.cedefop.europa.eu/tr/resources/european-language-levels-cefr>,

Erişim Tarihi 15.01.2016

http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_tr.mfa (Erişim Tarihi: 14.01.2016)

<http://www.yee.org.tr/tr/yunusemreenstitusu> (Erişim Tarihi 29.12.2016)

EKLER

Ek 1: İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi İzin Yazısı

Tarih ve Sayı: 09/07/2015-79357



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Başkanlığı



Sayı :95432000-199-
Konu :Tez çalışması

Sayın Semih Alper DÜNDAR

İlgi :08.07.2015 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz incelenmiş olup, "Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerde Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi" başlıklı çalışmayı Dil Merkezimizde yapmanız uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalı
Yard.Doç. Mehmet Yalçın YILMAZ
Başkan

08/07/2015 Mer.Sek. : C.SIBİÇ

Doğrulamak için:http://194.27.128.66/envision.Sorgula/Validate_Doc.aspx?V=BE6P4RATV

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Ebru ATİK Dahili : 41128

Kemeralı Cad.No:29 Tophane Beyoğlu/İSTANBUL
Tel : 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Fax : 0 212 243 67 28
e-posta : dilmerk@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr

Ek 2: Bilişsel Okuma Stratejilerine Uygun Metin İşleme Süreci Örnekleri

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

a. Aşkın sizdeki etkileri nelerdir? Aşık olunca kendinizi nasıl hissediyorsunuz?

b. Aşkla ilgili kısa bir şiir yazınız.

AŞKIN KİMYASI

Aşk Nedir?

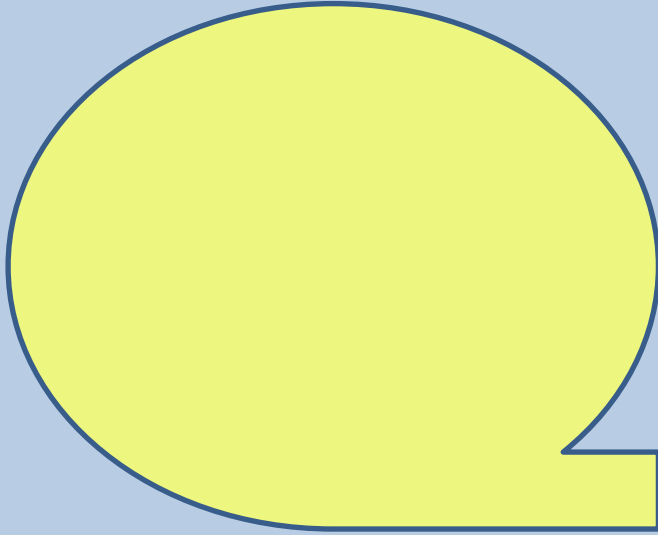
Aşkın kesin bir tanımını yapmamız mümkün değildir. Herkesin kendine ait bir aşk tanımı vardır. Aşk, sosyal antropologlara göre bir tutkudur. Şairlerin özlemleri ve duygulu şarkılarıdır. Psikologlara göre aşk hem normal hem de nörotik olmaktadır, yani yaratıcı ve yıkıcıdır. Filozoflara göre aşk erkekler için başkadır, kadınlar için başka. Ama herkes için iyiliğin ve kötülüğün, güzelliğin ve çirkinliğin başlıca kaynağıdır.



Neden âşık oluruz? Aşkı başlatan şey nedir?

Birbirini hiç tanımayan, tamamen başka ailelerden gelen ya da farklı eğitimi olan iki kişinin aşk yaşaması... Bu, günümüzde bilim adamlarının açıklamakta zorlandıkları konulardan biridir. Bazı kişiler ilk görüşte âşık olur, bazıları da yıllarca aşkı arar durur. Peki, aşkı başlatan "şey" nedir? Son zamanlarda yapılan bilimsel araştırmalar, ilk karşılaşmada elde edilen izlenimin ve duyguların çok önemli olduğunu gösteriyor. Bu ilk karşılaşma sırasında her iki taraf da birbirini, çocukluk çağında elde ettikleri ve artık bilinçaltında depolanmış bulunan kusursuz arkadaşın özellikleri ile karşılaştırır. Bu kusursuz arkadaş özelliklerine bir uyum bulunduğunda da aşkın ilk kıvılcımları oluşur.

Bu bölüme kadar öğrendiklerinizi aşağıya kısaca not alınız.



Aşkın kimyası nedir?

Bilinçaltında depolanan kusursuz arkadaş özelliklerine uygun biriyle karşılaşıldığında aşkın ilk kıvılcımıyla birlikte kimyası da işin içine giriyor. Uyarılan beyin ile aşkın ilk fazı olan büyüleyici fazda feniletilamin, dopamin ve norepinefrin salgılanıyor.

Feniletilamin, aşkın molekülü yani ilk görüşte aşktan sorumlu kimyasaldır. Aşkta gözbebeklerinin büyümesine, karında kan çekilmesine bağlı kramp tarzı duyguya, aşk gülücüklerine ve bulutlar üzerinde yürüyor gibi hissetmemize neden oluyor.

Dopamin, beynin "ödül kimyasalı" olarak da bilinir. Âşık olunan kişiye karşı ilgi ve dikkatin artmasına neden olur. Aşkta yaşanan hareketli ve çocuksu olma, konuşkanlık, uykusuzluk, gıda alımının azalması, dopamin etkilerine bağlanıyor. Âşık olduğumuz kişiyi düşündüğümüzde salınımı artıyor.

Norepinefrin; aşkta kalp atış hızından sorumludur.

Altı çizili kelimeleri aşağıda verilmiş eş anlamlarının karşısına yazınız.

İnsan bilimi:

Sinir bozukluğu:

Felsefeci:

Etki, intiba:

Dönem, yaş:

Mükemmel, hatasız:

Küçük ateş parçası:

Biriktirmek:

a. Altı çizili kelimeleri aşağıda verilmiş eş anlamlarının karşısına yazınız.

Madde:

Aşama, seviye, evre:

Kas ağrısı:

b. Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Feniletamin aşktan sorumlu kimyasaldır.
() Aşkta yaşanan hareket, coşku gibi davranışlar feniletamin kimyasalıyla ilgilidir.
() Aşık olduğumuz kişiyi düşündüğümüzde dopamin salgılarız.
() Aşıkken kalp atış ritmimizi bozar.

Bu üç kimyasalın karışımı ile aşk ve aşkın ilk fazı oluşur. Bu üç kimyasalın 6 ayda 3 yıl arası zaman diliminde salınımı azalır. Gerçek bir aşk var ise ikinci faza geçilir. İkinci fazda endorfinler rol oynar. Endorfinler, ilişkide sükûnet, içtenlik, sıcaklık, güven ve bağlılık verir. İkinci faz birinci faz gibi heyecan verici ve etkileyici değildir fakat ilişkideki bağlılığın temellerinin atıldığı dönemdir.

İlişkide bağlılığı artıran ve aşkın üçüncü fazında etkili olan hormon oksitosindir.

Aşkın kimyasıyla ilgili ilk bulunan hormonlardan biri de feromonlardır yani kişiye ait kokular. Âşık olan kişilerin birbirlerinin kokularını beğendikleri eskiden beri biliniyordu fakat bu durum gerçekten feromonlarla ilgili olduğu henüz kanıtlanmış durumda değilse de kokunun öneminin işte bir deneyle ispatı: Araştırmacılar bir odada erkek hormonu bulunan bir karışımı buharlaştırmışlar. Bu buharı onlarca sandalye arasından birine püskürtmüşler. Odaya alınan 840 kadından 810'u oturmak için bilin bakalım hangi sandalyeyi tercih etmiş!

Altı çizili kelimeleri aşağıda verilmiş eş anlamlarının karşısına yazınız.

Sessizlik:

hızlıca çıkarmak, sıkmak, fıskırtmak:

Aşkı herkes aynı mı yaşar?

Âşıkların aşkı yaşama şekli birbirinden farklıdır. Bazıları aşkı coşku, neşeli ve hayatın vazgeçilmez bir rengi olarak yaşarken bazıları da aşkı, yaşama şekli tedavi gerektirecek kadar yoğun ve takıntılı yaşar. Kimi âşıklar oyuncudur, kimi âşıklar aşka bağımlıdır, kimi âşıklar kuralcıdır, kimi âşıklar da çekingen. Sonuç olarak hayatı nasıl yaşıyorsak aşkı yaşama şeklimiz de o şekilde yol alıyor.

Neden aşkımız biter?

Aşk sırasında kişilerin beyninde salgılanan huzur veren ve iyi duygular yaşatan hormonlardan bahsetmiştik. Bu hormonların salgılanması ne yazık ki sürekli değildir. Yaklaşık 6 ay ile 3 yıl arasında hormon düzeyleri düşer, âşık çift ayrılmasa da birbirlerine karşı duygularının yoğunluğu azalmaya başlar. Artık her ikisinde de aşk belirtileri yoktur. Bu dönem evli çiftler için ayrıca önem kazanır, dünyada çeşitli ülkelerde yapılan istatistik çalışmalarında evliliğin dördüncü yılı boşanmaların en sık görüldüğü dönem olarak bulunmuştur.

Aslında yazar Kenan Kalecikli'nin de dediği gibi "Aşkın ömrü yüreğimiz kadardır."

HAYDİ YORUMLAYALIM!

1. Size göre metinde verilen önemli bilgiler nelerdir?
2. Aşağıda verilen durumlardan metinde bilgi bulunanların yanına (Var) , metinde bilgi bulunmayanların yanına (Yok) yazınız.
 - () Aşkın ortaya çıkardığı duygular
 - () Aşkın süresi
 - () Aşkın neden olduğu hastalıklar
 - () Aşkla ilgili araştırmaların hangi ülkede yapıldığı
 - () Aşkta bağlılığı arttıran hormon
3. Aşkın nedeni ve ömrü üzerine yapılan deney ve araştırmanın sonucu nedir?
4. Metnin konusu aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Aşk ve sağlık
 - B) Aşkın süreci
 - C) Aşkın hormonları
 - D) Aşk deneyi
 - E) Aşkın kuralları

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

a. Hangi şans oyunlarını seviyorsunuz? Sevdiğiniz şans oyununun nasıl oynandığını kısaca anlatınız.

SATRANÇ VE TAVLA



Satrancın zamanımızdan en az 4000 yıl önce Mısır'da oynandığına dair bilgiler, piramitlerdeki kabartmalarda bulunmaktadır. Oyunun satranç adını alması MS 4. yüzyılda Hindistan'da bu oyuna "çaturanga" denmesi ile başlar. Satranç ile ilgili ilk yazılı belgeler

Hindistan'da bulunmaktadır. Daha sonra İran'a, oradan Araplara ve Endülüsler sayesinde de İspanya üzerinden Avrupa'ya yayılmıştır.

Arap ve Avrupa el yazması kitaplardan sonra, İspanyolca ilk basılı satranç kitabı olan Lucena'da (1497) satrancın kuralları açıklanarak günümüze kadar değişmeden gelmiştir. İki kişi ile oynanan, bir zekâ ve strateji oyunu olan satranç, 8x8'lik kare bir tahta üzerinde satranç taşlarıyla oynanır. Tahta üzerindeki 64 karenin yarısı siyah, yarısı beyaz renklerden oluşur. Oyuncular, beyaz ve siyah renkli taşları alıp bir kerede bir hamle yaparak oynarlar. Oyun tahtasının başında beyaz ve siyahların 16 taşı bulunur. Bunlar bir şah, bir vezir, iki kale, iki fil, iki at ve sekiz piyondan oluşur. Oyunun amacı, karşı tarafın şahını mat etmektir.

Altı çizili kelimeleri aşağıda verilmiş eş anlamlarının karşısına yazınız.

Kaya, heykel gibi yüzeylerde süsleme türü:

Satrançta yenmek:

Ulaşmak, duyulmak:

Akil yeteneği:

Elde yazılmış:

Hareket:

Kral:

Kral yardımcısı:

Satrançta en ön sıradaki taşlar:

Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Satrançla ilgili ilk yazılı belgeler 4000 yıl önceye aittir.
- () Satranç İspanya'dan Avrupalılara ulaşmıştır.
- () Satranç tahtası üzerinde 64 tane kare bulunmaktadır.
- () Satranç kuralları zamanla değişmiştir.
- () İlk basılı satranç kitabı İspanyolcadır.

İki kişilik bir oyun olan tavla, iki ayrı renkte 15'er pul ve bir çift zarla, özel tahtası üzerinde oynanır. Tavlaya benzer oyunların tarihi MÖ. 3000'lere kadar gider. Tavla, hızlı düşünme, atak davranma ve taktik gerektiren dünyanın en yaygın şans ve yetenek

oyunlarından biridir. Türkiye'de de çok yaygın olan ve kahvehanelerin vazgeçilmez oyunu olan tavla, iki ayrı renkte 15'er pu ve bir çift zarla, özel bir tahta üzerinde oynanır.

Tavlanın pullarından köşesine kadar böyle anlamları olabileceği aklıma bile gelmezdi. Ta ki bu bilgileri toplayana dek... Eminim ki tavla ve satranç oyunu hakkındaki ilginç hikâye, benim kadar sizin de ilginizi çekecektir.

Tavlanın kutusu senenin birliği olarak kabul ediliyormuş. 4 köşesi 4 mevsimi, tavlanın içindeki karşılıklı 6'şar bölüm 12 ayı, pulların toplamı ayın 30 gününü, siyah-beyaz pullar ise gece ve gündüzü, karşılıklı 12'şer bölüm günün 24 saatini şimgeliyormuş.

Tarihî kaynaklara göre, tavla 1400 yıl önce Pers İmparatoru Nevşiyân'ın başveziri Büzur Mehir tarafından geliştirilmiştir. Zaman kavramından alınarak tasarlanan tavlanın günümüze kadar hiç etkilenmeden gelmesi çok enteresan.

Altı çizili kelimeleri aşağıda verilmiş eş anlamlarının karşısına yazınız.

Plan, oyun biçimi:

Tavla üzerinde sayı bulunan taş:

Saldırı:

Kadar:

Sembol:

Türkiyede çay kahve içilen yer:

Tahta oyunlarında siyah beyaz taşlar:

İlginç:

Şekil vermek:

Bu bölüme kadar öğrendiklerinizi aşağıya kısaca not alınız.

Eski zamanlarda Hint İmparatoru, satranç oyununu Pers İmparatoruna, yanında bir mektup ile hediye olarak göndermiştir. Hint İmparatoru mektubunda oyunla ilgili hiçbir açıklama yapmadan şöyle bir mesaj yazmıştır:

Pers İmparatoruna,

Kim daha çok düşünüyor,

Kim daha iyi biliyor,

Kim daha ileriye görüyorsa o kazanır.

İşte hayat budur...

Pers İmparatoru, bu mesajı dönemin baş veziri Buzur Mehir ile paylaşarak ondan bu oyunu çözmesini ve kendisinin de karşılık olarak Hint İmparatoruna hediye edilmek üzere başka bir oyun icat etmesini ister. Vezir, haftalarca çalıştıktan sonra satrancın her taş hareketini ve oyunun nasıl oynandığını çözer, daha sonra da on günde tavlayı icat ederek imparatora sunar. Hint İmparatoruna tavla oyunuyla birlikte gönderilmek üzere şöyle bir mesaj hazırlanır:

Hint imparatoruna,

Evet, kim daha çok düşünüyor,

Kim daha iyi biliyor,

Kim daha ileriye görüyorsa o kazanır.

Ama bu biraz da şanstır. İşte hayat budur...

Tavlada, 4500 kadar hamle ihhtimali bulunur. Ancak oyunda kullanılan zarlar da oyunu kazanmak için önemli bir faktör olduğundan şans da işin içine girer ama satrançta şansa yer yoktur.

Altı çizili kelimeleri aşağıda verilmiş eş anlamlarının karşısına yazınız.

Geleceği bilmek:

Yeni bir alet, eşya yapmak:

Etkili olan şey:

Olasılık:

HAYDİ YORUMLAYALIM!

1. Yazar metni niçin yazmış olabilir?

2. Aşağıda verilen durumlardan metinde bilgi bulunanların yanına (Var) , metinde bilgi bulunmayanların yanına (Yok) yazınız.

() Satrancın ilk kez ne zaman oynandığı

() Satrancı icat edenin adı

() Tavlanın nerelerde oynandığı

() Pers İmparatoruyla Hint İmparatoru arasındaki mektuplar

() Satrancın Avrupa'ya hangi ülkelerden geçerek ulaştığı

() Tavla tahtasının hangi ağaçtan yapıldığı

3. Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?

A) Tavla, satrançtan daha zor bir oyundur.

B) Satranç, tavladan daha eski zamanlarda bulunmuştur.

C) Satranç ve tavla şans ve akli simgeleyen eski oyunlardır.

D) Pers imparatoru Hint imparatoruna ders vermiştir.

E) Tavla ve satrançta rakibi yenmek amaçlanır.

4. Metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

ÜNİTE 3

İŞİNİ ŞANSA BIRAKMA

C. Elmas Gerdanlık

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

a. Yakın olmadığınız birinden çok değerli bir eşya ödünç alıp kaybetseydiniz ne yapardınız?

YENİ KELİMELER ÖĞRENİYORUM!

a. Okuma sırasında metinde altı çizili olarak verilen kelimelerin anlamlarını altına ve defterinize yazınız.



ELMAS GERDANLIK

Ne çeyizi ne umutları ne de sevmek, anlaşılmaq, fark edilmek, zengin ve seçkin bir koca bulmak gibi ümitleri vardı ve Bayındırlık Bakanlığındaki bir memurla evlenmişti. Evlendikten sonra kendini mütemadiyen lüks ve güzel bir yaşam için doğmuş addediyordu. Devamlı evinin köhneliğinden, eskimiş koltuklardan, çirkin perdelerden yakınıyordu. Bir akşam, kocası eve zafer kazanmış gibi elinde büyük bir zarfla geldi: "Burada senin için bir şey var."

Zarfın içinde sizce ne olabilir?

Mathilde zarfı alıp açtı, davetiyede şunlar yazılıydı: "Bayındırlık Bakanlığı ve Madam ve Mösyö... 18 Ocak Pazartesi akşamı bakanlık sarayındaki baloya şeref vermenizi rica eder." Ama o sevinmek yerine suratını asarak davetiye masaya koydu: "Hayatım, sevineceğini sanmıştım, davetiye alana kadar çok sıkıntı çektim, bunu tüm memurlara vermiyorlar, seçiyorlar, tüm resmi kişiler orada olacak."

Kadın ona kızgın bir bakışla baktı ve "Ne giymemi istiyorsun?" dedi. Karısının bakışlarını görünce durdu ve kekelemeye başladı: "Mesele ne? Mesele ne?"

"Hiiiiç, sadece balo için elbisem yok, davetiye karısının güzel giysileri olan bir arkadaşına ver."

Adam çok mutsuz görünüyordu: "Tamam, Mathilde, basit bir elbise kaça çıkar?"

Kadın, birkaç saniye kafasında hesap yapmaya başladı. Sonunda tereddüt ederek cevapladı: "Tam olarak bilmiyorum ama dört yüz franka halledebilirim sanırım."

Adam durakladı, çünkü gelecek yaz arkadaşlarıyla ava gitmek için alacağı tüfek de aynı fiyattaydı.

"Tamam, sana 400 frank vereceğim, güzel bir elbise diktirmeye çalış."

Balo günü yaklaştığında elbisesi hazırды ama Madame Loisel yine üzgün görünüyordu. Bir akşam kocası sordu: "Son üç gündür çok üzgün görünüyorsun. Neden?"

"Tek parça bile mücevherim yok, yoksul biri gibi duracağım, baloya gitmesem daha iyi."

"Madam Forestier'e gidip ondan birkaç mücevherini ödünç vermesini istesene." dedi.

Mathilde sevinçle çılglık attı: "Doğru, hiç aklıma gelmemişti!"

Ertesi gün arkadaşına gitti ve biraz sıkılarak ricasını söyledi. Madam Forestier, büyük bir mücevher kutusu alıp getirdi. Kapağını açtı ve "Seç hayatım." dedi.

Mathilde kutunun içinden hangi mücevheri seçmiş olabilir? Siz olsanız hangi mücevheri seçerdiniz?

Kadın önce birkaç bileziği ve diğer takıları aynanın önünde denedi. Karar veremiyordu. Birden kutunun içinde, bir elmas gerdanlık buldu. Kalp şeklindeydi. Boynuna taktı ve aynadaki aksinden çok mutlu oldu.

Biraz endişeyle, tereddüt ederek sordu: "Bunu verebilir misin? Sadece bunu?"

"Tabii ki, niye olmasın?"

Kadın arkadaşına sarıldı, onu candan bir şekilde öptü ve hazinesiyle eve gitti.

Balo gecesine geldi çattı. Madame Loisel sıklığı, zarafeti, gülümseyişi ve neşesiyle oradaki hanımların hepsinden daha hoştu. Güzelliğinin yarattığı zaferle dans etti. Tüm erkekler onunla tanışmak ve dans etmek istedi, bakan bile onunla dans etti.

Balodan ayrıldıklarında sabahın dördüydü. Cadde bomboştu. Ümitsizce, soğuktan titreyerek Sen Nehrine doğru yürüdüler, sonunda eski püskü bir fayton buldular. Fayton onları evlerine götürdü, üzgün üzgün dairelerine çıktılar.

Kadın bir kez daha güzelliğine bakmak için aynanın önüne geçti. Fakat aniden bir çılgılık attı, gerdanlık boynunda yoktu.

Kocası "Ne oldu?" diye sordu.

"Madam Forestier'in gerdanlığını kaybettim!"

Mathilde Madam Forestier'in gerdanlığını nerede kaybetmiş olabilir?

Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Mathilde'in eşi Bayındırlık Bakanlığında memurdur.
- () Mathilde ve eşi balodan saat on iki gibi ayrılmışlardır.
- () Mathilde ve eşi bakımlı ve iyi bir evde oturmaktadır.
- () Balo bir kış akşamı yapılmıştır.
- () Mathilde'in diktireceği elbise eşinin alacağı tüfekten daha pahalıdır.

Adam şaşkın ayağa kalktı.

"Ne! Olamaz! Balodan çıktığında boynunda olduğuna emin misin?"

"Evet, bakanlık sarayının girişinde boynumdaydı, yolda düşse sesini duyardık, faytonda olmalı."

"Herhalde, faytonun plakasını aldın mı?"

"Hayır, ya sen?"

"Hayır!"

Dehşet içinde birbirlerine bakakaldılar. Kocasını kolyeyi aramak için evden çıktı, kadının yatağına gidecek, düşünecek hali bile yoktu ve balo kıyafetiyle bir koltuğa oturdu.

Mösyö Loisel soluk bir benizle saat yedi gibi geri geldi, hiçbir şey bulamamıştı.

"Arkadaşına kolyenin kopçasının koptuğunu, tamire verdiğini yazarsın, böylece bulana kadar biraz zaman kazanırız."

Kadın, adamın söylediği gibi yazı gönderdi.

Haftanın sonunda tüm ümitleri kaybolmuştu. Loisel sanki beş yaş ihtiyarlamış gibiydi.

O dükkân senin, bu dükkân benim dolaştılar. İkisi de üzüntüden bitkin, kaybolan gerdanlığın aynısını bulmak istiyorlardı. Sonunda Palais Royal'da kaybolan gerdanlığın neredeyse aynısını buldular, 40.000 franktı ama 36 bin franka alabileceklerdi.

Gerdanlığı satın almak için ne yapmış olabilirler?

Kuyumcudan üç gün satmamasını, bekletmesini rica ettiler, ayrıca şubat ayının sonuna kadar kayıp gerdanlığı bulurlarsa bunu 34 bin franka satın alması konusunda pazarlık yaptılar.

Loisel'in babasından kalan 18 bin frangı vardı, gerisini de borç alacaktı. Ondan 5, ötekinden 10, diğerinden beş bin frank borç alarak fahiş fiyatlarla tefecilere borçlandı, başına gelebilecek tüm fiziksel ve ruhsal işkenceleri, dertleri, kara bulutları düşünüp korkuyorlardı. Sonunda kuyumcunun dükkânına gidip otuz altı bin frankı ödeyerek gerdanlığı aldılar.

Madam Loisel, gerdanlığı arkadaşına geri götürdüğünde kadın soğuk bir tavırla, "Daha önce geri getirmen gerekirdi, ihtiyacım olabilirdi." dedi.

Korktuğu olmadı ve arkadaşı kutuyu açmadı, açıp da gerdanlığın değiştiğini fark etse ne derdi? Madam Loisel'i hırsız yerine koyar mıydı?

Bundan sonra, Madam Loisel, muhtaç durumdaki insanların korkunç tecrübelerini yaşadı. Yine de payına düşene cesurca katlandı. Bu korkunç borç ödenmeliydi, hizmetçilerini gönderdiler, evlerinden taşındılar ve tavan arasında bir oda kiraladılar.

Madam Loisel, ağır ev işleri ne demekmiş, öğrenmek zorunda kaldı, o zarif parmakları, gül pembesi tırnaklarıyla yağlı kapları, tavaları, eski püskü çarşafları, giysileri yıkadı... Sıradan biri gibi giyinmeye başladı. Kolunda bir sepetle manava, kasaba gidip kuruşu kuruşuna pazarlık yapıyordu.

Her ay birkaç senet ödediler, kimisini ertelettiler, yeni borçlar aldılar. Kocasını akşamları bir tüccar için ek iş yaptı ve gece geç saatlerde sayfası 5 kuruşa yazılar yazdı. Bu durum tam on yıl sürdü. On yılın sonunda tüm borçlarını, faizleriyle birlikte ödemişlerdi.

Artık Madam Loisel yaşlı biri gibi duruyordu. Küf kokulu saçları, kırmızı elleriyle ev işleri yapan temizlikçi kadınlara benzemişti. Kocasını ofisteyken pencerenin kenarına oturup balodaki güzelliğini, herkesin kendisine nasıl hayranlık duyduğunu ve o güzel geceyi hatırlıyordu. Gerdanlığı kaybetmeseydi ne olurdu? Hayat ne kadar tuhaf ve değişikdi! Ufacık bir şey insanı yıkabiliyordu.

Bir pazar günü Champs Elysee'ye gittiğinde Madam Forestier'e rastladı, o hâlâ genç, hâlâ güzel, hâlâ cazibeliydi. Onunla konuşsa mıydı? Artık her şeyi ödediğine göre onunla konuşabilir, her şeyi anlatabilirdi. Neden olmasın?

Kadının yanına gitti. "İyi günler Jeanne!"

Mathilde Jeanne Forestier'e ne söylemiş olabilir?

Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Mathilde ve eşinin gerdanlığı satın almak için on sekiz bin frangı vardır.
- () Mathilde ve eşi evlerinden taşınmak zorunda kalmışlardır.
- () Mathilde para kazanmak için temizlikçilik yapmıştır.
- () Madam Loisel'in eşi ek işler yapmıştır.
- () Mathilde ve eşinin arası borç yüzünden bozulmuştur.

Diğeri bu alâlâde görünümlü ev kadının kendisine böyle samimi seslenmesinden şaşırđı, kadını tanımamıştı.

“Ben Mathilde Loisel.”

Arkadaşı bir çığlık attı.

“Ah, zavallı Mathilde'ciğim ne kadar değışmişsin!”

“Evet, son görüştüğümüzden bu yana çok zor bir hayatım oldu ve çok yoksulluk çektik. Hepsi senin yüzünden oldu!”

“Benim yüzümden mi? Nasıl?”

“Bakanlık balosunda takmam için ödünç verdiğın elmas gerdanlığı hatırladın mı? Ben onu kaybettim.”

“Ne diyorsun? Ama onu bana geri getirmiştin.”

“Sana tıpatıp aynısını alıp getirdim ve onu ödemek tam 10 yılımızı aldı, bizim gibi bir şeyi olmayan birileri için bunun kolay olmadığını anlamalısın, sonunda bitti ve çok memnunum.”

Madam Forestier durdu.

“Benim gerdanlığımın yerine koymak için elmas bir gerdanlık aldığını mı söylüyorsun?”

“Evet, o gün fark etmedin, birbirine çok benziyorlardı.”

Madam Forestier çok duygulanmıştı, kadının ellerini avucunun içine aldı. “Ah, benim zavallı Mathilde'ciğim, benim gerdanlığım sahteydi, en fazla beş yüz frank ederdi!”

HAYDİ YORUMLAYALIM!

1. Siz Mathilde'in yerinde olsaydınız Madam Forestier'i görünce nasıl bir tepki verirdiniz?
2. Aşağıda verilen durumlardan metinde bilgi bulunanların yanına (Var) , metinde bilgi bulunmayanların yanına (Yok) yazınız.
 - () Mathilde'in evlenmeden önce nasıl bir hayat istediği
 - () Madam Lousiel'in eşinin ne iş yaptığı
 - () Balonun nerede yapıldığı
 - () Baloda nelerin ikram edildiği
 - () Gerdanlığın nerede kaybolduğu
 - () Çiftin borçlarını nasıl ödediği
3. Metnin ana fikri aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Mathilde gururlu bir kadındır.
 - B) Ödünç alınan gerdanlık gerçekte ucuzdur.
 - C) Gerdanlığın kaybolması bu çifti çok yıpratmıştır/ üzmüştür.
 - D) Madam Lousiel'in davranışı yanlıştır.
 - E) Hayatta bazen başımıza büyük şanssızlıklar gelebilir.
4. Metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

- a. Kendi devlet başkanınızı yargılayan bir hakim olsanız, ne olursa olsun adil olabilir misiniz?

- b. Fatih Sultan Mehmet kimdir? Kısaca bilgi veriniz.

FATİH SULTAN MEHMET MAHKEMEDE

Fatih, İstanbul'un sadece imarı ile uğraşmadı; aynı zamanda ilk İstanbul kadısının atanmasını da sağladı. Bursa Müderrişi Hızır Bey, şehrin ilk kadısı olarak atandı. Geçimlik olarak da kendisine Kadıköy bölgesi verildi. Kadı ile Fatih arasında geçen tarihî olayın hikâyesi ise şöyle:

İstanbul'u fetheden Fatih Sultan Mehmet, fethin üzerinden yaklaşık on sene sonra cami inşasında kullanılacak iki mermer sütunu Sinan Atik isimli Rum mimara (bazı kaynaklarda bu mimarın ismi Khristodoulos olarak geçer) teslim eder. Fatih Sultan Mehmet, fetihden on yıl sonra da Mimar Atik Sinan'a, kubbesi Ayasofya'dan daha büyük bir cami yapması için emreder. Atik Sinan her ne kadar bu işe, "Emrin başım üstüne" diyerek başlasa da malzemeler arasında bulunan yüksek mermer sütunları kendi hesabına göre ölçüp biçip "üç arşın" kestirdikten sonra yaptığı cami Fatih'in istediği ölçüde heybetli olmaz.

a. Kubbenin istediği gibi olmadığını gören Fatih ne yapmış olabilir?

b. Altı çizili kelimeleri aşağıda verilmiş eş anlamlarının karşısına yazınız.

Ders veren profesör:

Camilerin tepesindeki yarım daire yapı:

Eski bir ölçü birimi:

şehri tamamen almak, ele geçirmek:

Yapı kurma:

Vergiyle alınan maaş:

Beyaz sert taş:

şehir düzenlemesi:

Hakim:

Görev verme:

Fatih Sultan Mehmet, yeni yapılan camiye görünce, "Kubbesi Ayasofya'dan daha büyük olsun." emrine neden uyulmadığını sorar. Mimar, büyük bir depremde caminin yıkılacağından korktuğu için kubbesini Ayasofya'dan daha kk yapmak zorunda kaldığını ve bu yüzden stnları kestirdiğini söyler.

Fatih, mimarın hem Ayasofya'yı (emrine rağmen) zellikle kayırdığını düşündüğü için hem de kendinden izin alınmadan böyle bir işe kalkıştığı için, "Mermer stnları kesen ellerin kesilmesi" emrini verir.

Mimar Atik Sinan bunu özellikle yapmadığını, "Hesaplarına göre Ayasofya'nın kubbesinden daha büyük bir kubbenin, ilk depremde yıkılacağını" düşündüğünü söyler; ama emir büyük yerdendir ve geri dönüşü yoktur.

Fakat çevresindekilerin de cesaretlendirmesiyle, mimar haklılığına olan güvenini daha da bir pekiştirir ve İstanbul'u fetheden, fatihler fatihi, Padişah Fatih Sultan Mehmet'i mahkemeye verip hakkını aramak için Kadı Hızır Bey'e şikyet eder.

Bizzat Fatih Sultan Mehmet tarafından atanmış, Osmanlı adaletini simgeleyen Kadı Hızır Bey, mimarı dinleyip dava açılması için haklı sebep olduğuna kanaat getirir ve Fatih Sultan Mehmet'in mahkemeye çıkarılmasına karar verir.

c. Altı çizili kelimeleri aşağıda verilmiş eş anlamlarının karşısına yazınız.

Kendisi, şahsı:

Cesaret etmek, cüret etmek:

En büyük fatih (fetheden kişi):

İnanmak, mantıklı bulmak:

Desteklemek, güçlendirmek:

d. Buraya kadar okuduğunuz kısmı özetleyiniz.

e. Buradan sonraki bölümü okurken altı çizili kelimelerin size verilen anlamlarını her kelimenin altına not ediniz.

Fatih mahkemeye gelir ve duruşma başlar. Fatih Sultan Mehmet çok büyük bir insan olabilir ama emrindeki birini mahkeme etmeden cezalandırmamıştır. Karşı taraf savunmasını yapar, mimar gerekçelerini açıklar ve kadı kararını verir. Fatih Sultan Mehmet suçlu bulunur ve kendisi de mimara uyguladığı cezaıyla yani elleri kesilerek cezalandırılacaktır. Bunu duyan Mimar Atik Sinan kulaklarına inanamaz ve kadıya yalvararak şikâyetini geri çeker. Kadı, bunu göz önünde bulundurarak cezayı maddi tazminata çevirir ve mimara yüklü bir miktarda para verilmesine karar verir.

Evliya Çelebi'nin aktardığına göre, karardan sonra Fatih, çıkardığı demir sopayı kadıya göstererek, "Eğer sen Allah'ın hükmünü uygulamayıp, elimi kesmeye beni mahkûm etmeseydin bununla başını paramparça ederdim" der. Kadı Hızır Bey de sakladığı kamayı çıkararak cevap verir: "Sen de benim hükmümü kabul etmeseydin, ben de bununla seni delik deşik ederdim."

Mimarın yaptığı bu cami gerçekten de 1766 depreminde yıkılmış, yerine Fatih Külliyesi yapılmıştır.

HAYDİ YORUMLAYALIM!

1. Aşağıda verilen cümlelerin yanına verilen bilgilere göre doğru (D) ya da yanlış (Y) yazınız.

- () Fatih Sultan Mehmet cami inşası için gerekli olan sütunları Hızır Bey'e vermiştir.
- () Camiyi inşa edecek mimar Rum asıllıdır.
- () Mimarın Fatih'in sözünü dinlememesi üzerine Fatih mimarın ellerinin kesilmesi emrini vermiştir.
- () Mimarın kesilen sütunlarla yaptığı cami hala ayaktaadır.
- () Fatih kadının vermiş olduğu karara karşı çıkmıştır.
- () Kadı Fatih'i suçsuz bulmuştur.

2. Siz mimarın yerinde olsaydınız Fatih'e karşı hakkınızı arar mıydınız? Neden?

3. Metnin anafikri aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Fatih Sultan Mehmet'in cami isteği pahalıya mal olmuştur.
- B) Adalet her şeyin üstündedir.
- C) Mimar şikayet ederek cesaret göstermiştir.
- D) Kadı adaleti sağlamıştır.
- E) Bilim adamlarının düşüncelerine önem verilmelidir.

4. Metni kendi cümlelerinizle özetleyiniz.